



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marco António Gomes de Freitas

(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marco António Gomes de Freitas

(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior.

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos e
Intervenção Comunitária

Trabalhado realizado sob a orientação da

Prof. Doutora Maria Clara Faria Costa Oliveira

Outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome:

Marco António Gomes de Freitas

Endereço eletrónico: marcoagfvsc@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13723708

Título do Relatório de Estágio:

(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior

Orientador(es):

Prof. Doutora Maria Clara Faria Costa Oliveira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação – Área de Especialização 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: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Clara Costa Oliveira, por me fazer descobrir um novo sentido na palavra “orientar”, por todo o acompanhamento, todo o apoio, toda a energia despendida, todas as horas-extra e toda a força transmitida para a minha superação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Alexandra Nobre, responsável pelo STOL, por todo o apoio e cooperação.

À Dra. Neusa, acompanhante do meu estágio, por toda a disponibilidade, colaboração e apoio e por todas as lutas conjuntamente travadas.

À Marisa e ao Moisés, pelo incansável apoio e genuína amizade, pelo combate, pelo exemplo, pelo coração aberto e pelo carinho nas horas certas (devo-lhes tantos cafés).

Aos incríveis trabalhadoras e trabalhadores do Lar que escolheram abrir a porta da cooperação e tantas vezes um sorriso e uma palavra amiga para quem chegou de novo.

Aos utentes do Lar, que marcarão de forma indelével a minha carreira, por quebrarem barreiras, por lutarem, pela imensa amizade, por me ensinarem para a vida que é na humildade que reside a grandeza das pessoas.

À Maria, por ser o meu ponto de equilíbrio, por me oferecer a melhor versão de mim mesmo, por nunca desistir de mim, por atingir sempre a compreensão de como, quando e onde quero ir. Para quem todas as palavras são curtas, fica o caminho de uma vida em comum de gratidão e comunhão. Juntos, sempre.

Aos meus Pais, por todo o sacrifício, dores de cabeça, luta e abnegação, aqueles que elevam a voz e nos dizem muitas vezes o que não queremos ouvir, mas nunca nos desamparam.

Aos meus irmãos, porque tudo isto, valha o que valer, é tão meu como vosso e só vós sabeis o que quero dizer.

À Inês e ao Joãozinho, porque a pureza de ver crescer duas crianças neste percurso me deu muitas vezes forças para além dos vossos anos e mesinhos.

Ao meu avô Domingos, uma pessoa especial que sempre quis ter um neto Engenheiro. Bem, avô, não escolhi esse caminho, mas sei que olhas com carinho e orgulho de onde estás.

À Ju, irmã de espírito e de coração, companheira de lutas e batalhas sem fim, parceira do ombro amigo, das palavras sensatas, da acalmia sábia e das gargalhadas ilimitadas.

À Drii e à Vanessa, pela caminhada conjunta desde o tempo em que tinha cabelo até aqui, à Eduarda, aos restantes amigos e família que coletivamente preenchem a minha vida, com cor, luz e vivências múltiplas que ajudam a construir quem sou.

(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior

Marco António Gomes de Freitas

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação, Área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção

Comunitária

Universidade do Minho

2017

RESUMO

O envelhecimento da população portuguesa, europeia e mundial constitui-se como um desafio para todos os países no sentido de criarem os espaços físicos e infraestruturas necessárias para responder às necessidades da população idosa. Posteriormente é necessário que nestes espaços se criem condições para que os idosos possam manter e desenvolver as suas capacidades, sentir-se incluídos e ativos na comunidade e sentirem que os seus contributos são estimados e valorizados. Nessa perspetiva, o projeto “(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para uma educação permanente e ao longo da vida”, desenvolvido num Centro Sénior da região do Vale do Ave, no norte de Portugal teve como finalidade a promoção da participação ativa e da educação permanente junto da população idosa, promovendo o seu desenvolvimento integral, o interesse pela ciência, pelo envolvimento com a realidade, pela história e pelo respeito. Deste modo foram realizadas muitas atividades no sentido de se criarem novos caminhos e condições para que os idosos voltassem a ter a oportunidade de voltar a aprender, participar e envelhecer de forma mais ativa tais como as atividades de ciência do dia-a-dia, com a preciosa colaboração do STOL (Science Through Our Lives), que em conjunto com todas as atividades criadas, produziram resultados visíveis como novas dinâmicas de participação e inclusão dos utentes, que possibilitaram múltiplas aprendizagens e amplo desenvolvimento dos idosos.

Palavras-Chave: educação permanente; educação ao longo da vida; participação ativa; envelhecimento ativo; intervenção comunitária; ciência

(Re)Learn to learn through active participation: new paths for permanent education and lifelong learning in a Senior Center

Marco António Gomes de Freitas

Professional Practice Report

Master in Education – Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2017

ABSTRACT

The aging of the Portuguese, European and global population represents a challenge for all countries to create the physical spaces and infrastructure necessary to respond to the needs of the elderly population. Subsequently, it is necessary that these spaces create the conditions for the elderly to maintain and develop their capacities, to feel included and active in the community and to feel that their contributions are valued. In this perspective, the project "(Re) Learning to learn through active participation: new paths to lifelong education" developed in a Senior Center in the Vale do Ave region in the north of Portugal had the purpose of promoting active participation and permanent education among the elderly population, promoting their integral development, interest in science, involvement with reality, history and respect. In this way, many activities were carried out to create new paths and conditions for the elderly to have the opportunity to return to learning, to participate and to grow more actively, such as "everyday science" activities, with the valuable collaboration of STOL (Science Through Our Lives), which together with all the activities created, produced visible results as new dynamics of participation and inclusion of the elderly, which allowed them multiple learning and broad development.

Key-words: permanent education; lifelong education; active participation; active aging; community intervention; science

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
SIGLAS /ABREVIATURAS.....	xiv
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO.....	3
2.1. Caracterização da instituição	3
2.2. Caracterização do público-alvo.....	7
2.3. Diagnóstico de necessidades e interesses	8
2.4. Finalidades e objetivos de intervenção	11
Objetivos Gerais:.....	11
Objetivos Específicos:	11
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO.....	13
3.1. Apresentação de outras investigações e experiências sobre o tema e sua relevância para com o trabalho de investigação/intervenção desenvolvido	13
3.2. Exploração das correntes teóricas.....	16
4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO.....	51
4.1. Paradigma de intervenção/investigação – o paradigma da complexidade	51
4.2. A Metodologia de Investigação-Ação.....	52
4.3. Métodos e Técnicas de Investigação	54
4.4. Métodos e Técnicas de Intervenção	57
4.5. Recursos Mobilizados	58
4.6. Limitações do processo	59

5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO.....	61
5.1.	Descrição das atividades	61
5.2.	Atividades extraplano.....	80
5.3.	Avaliação.....	81
5.4.	Evidenciação, reflexão e discussão sobre os resultados.....	88
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
	APÊNDICES... ..	117
	APÊNDICE I – Questionário de Avaliação de Necessidades/Interesses.....	118
	APÊNDICE II – Tratamento de dados (gráficos) resultantes do Questionário	123
	Caraterização do público-alvo.....	123
	Gráficos da caraterização do público-alvo	126
	APÊNDICE III – Fotos e imagens das atividades realizadas	132
	APÊNDICE IV – Atividades extraplano.....	136
	APÊNDICE V – Fotos e imagens das atividades extraplano.....	143
	APÊNDICE VI – Ata de um Assembleia Semanal.....	146
	APÊNDICE VII– Folha retirada do diário de bordo	150

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género	123
Gráfico 2 - Idades	123
Gráfico 3 – Distribuição Geográfica	123
Gráfico 4 – Habilitações Literárias.....	124
Gráfico 5 - Estado Civil.....	124
Gráfico 6 -Última profissão exercida	124
Gráfico 7 -Prevalência dos principais problemas de saúde	125
Gráfico 8 – Há quanto tempo é utente da instituição?.....	125
Gráfico 9 – Quais as razões que a/o levaram a residir na instituição?	125
Gráfico 10 - Quais são os aspetos que mais aprecia nesta instituição?	126
Gráfico 11 - Quais são os aspetos que considera que poderiam ser melhorados nesta instituição?	126
Gráfico 12 - Como ocupava os seus tempos livres e de lazer antes de ingressar na instituição?	126
Gráfico 13 – É importante para si que a instituição desenvolva atividades de animação, lúdicas ou educativas?.....	127
Gráfico 14 – Considera que a instituição desenvolve atividades de animação, lúdicas, educativas suficientes?	127
Gráfico 15 - Costuma participar nas atividades desenvolvidas na instituição?	128
Gráfico 16 - Das atividades realizadas na instituição, quais as que mais lhe agradam?	128
Gráfico 17 - Considera que existem algumas atividades do lar/centro de dia que poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?	129
Gráfico 18 - Que atividades poderiam ser melhoradas ou que gostaram de ver realizadas de outra forma?.....	129
Gráfico 19 - Gostaria de ter a oportunidade de realizar novas atividades no espaço da instituição junto dos seus colegas?	130
Gráfico 20 - Sente-se motivado para contactar ou conhecer novos temas, novas realidades e para ter novas experiências na instituição?	130

Gráfico 21 - Das seguintes áreas ou temáticas quais as que lhe despertam maior interesse ou curiosidade? Escolha cinco opções..... 131

Gráfico 22 - Tem alguma sugestão ou consideração a fazer no que diz respeito à melhoria da oferta de atividades já existentes ou de novas atividades que se possam realizar na instituição? 131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Recursos mobilizados	59
Tabela 2 - Resultados evidenciados das Oficinas da Memória e Cognição nas Assembleias semanais	90
Tabela 3 - Resultados evidenciados da atividade “Ups Portugal – curiosidades e tropeços da História de Portugal” nas Assembleias Semanais	92
Tabela 4 - Resultados evidenciados da atividade “As Misericórdias” nas Assembleias semanais	93
Tabela 5 - Resultados evidenciados da atividade “Desigualdades vs Oportunidades – que sociedade somos?”	95
Tabela 6 - Resultados evidenciados da atividade “O Colesterol e doenças associadas” nas Assembleias semanais.....	96
Tabela 7 - Resultados evidenciados da atividade “A herança e o legado ambiental” nas Assembleias semanais.....	98
Tabela 8 - Resultados evidenciados da atividade “As horas das estórias” nas Assembleias semanais	99
Tabela 9 - Resultados evidenciados da atividade “A evolução das espécies” nas Assembleias semanais	100
Tabela 10 - Resultados evidenciados da atividade “A Magia da Luz” nas Assembleias semanais	101
Tabela 11 - Resultados evidenciados da atividade “Os astros e nós” nas Assembleias semanais	102
Tabela 12 - Resultados evidenciados da atividade “O fenómeno do Som” nas Assembleias semanais	103
Tabela 13 - Resultados evidenciados da atividade “Visita ao Centro Ciência Viva de Guimarães” nas Assembleias semanais	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Índice de envelhecimento (rácio - %), PORDATA, 2015	30
Figura 2 - Índice de dependência de idosos (rácio - %), PORDATA, 2015	31
Figura 3 - Esperança de vida à nascença, PORDATA, 2015	31
Figura 4 - Indicadores de envelhecimento, PORDATA, 2016	32
Figura 5 - Número de indivíduos em idade ativa por idoso, PORDATA, 2016	32

SIGLAS /ABREVIATURAS

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
OMS – Organização Mundial de Saúde
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
INE – Instituto Nacional de Estatística
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
STOL – Science Through Our Lives
EAEA – European Association for the Education of Adults
RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade
EA – Educação de Adultos
EAIC – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária
DGEP – Direção Geral de Educação Permanente
APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente
UMP – União das Misericórdias Portuguesas

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios que Portugal, enquanto país, enfrenta para as próximas décadas de acordo com todos os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística e da PORDATA (2017), é o envelhecimento demográfico galopante da sua população, acompanhando uma forte tendência europeia e mundial no que concerne particularmente aos países mais desenvolvidos.

Este fator, especialmente num país que só conquistou a democracia há 43 anos e que só a partir da década de setenta começou a solidificar definitivamente sistemas públicos de saúde, de segurança social, de justiça e de educação está a gerar e gerará cada vez mais, desafios na busca por um modelo económico e social de vida para a população portuguesa.

No que concerne à população idosa da atualidade, algumas das maiores dificuldades centram-se em três eixos, a questão económica, a questão do acompanhamento, dos cuidados e da saúde e a questão da inclusão e participação. Os dois primeiros eixos são quase sempre indissociáveis. Sabendo-se que o rendimento da maioria dos idosos é geralmente curto derivado do trabalho pouco qualificado que realizaram e conseqüentemente do baixo valor das suas reformas e sabendo-se que as famílias são cada vez mais curtas no que respeita à dimensão do agregado familiar, compreende-se que as dificuldades económicas na maioria dos casos, não possibilitam que algum elemento da família abdique do seu rendimento do trabalho. Verifica-se assim que existe em Portugal um número cada vez maior de idosos com dificuldades em pagar os seus medicamentos e bens primários, mas principalmente em situação de solidão, pouco acompanhamento e até isolamento.

No que diz respeito ao terceiro eixo, da inclusão e participação, este, encontra-se também altamente condicionado pelos dois primeiros, mas mais ainda pelo baixo nível de habilitações literárias da população idosa, maioritariamente situados na instrução primária básica, com a total complacência do regime ditatorial que em Portugal vigorou.

O Estado e o designado Terceiro Setor, nas últimas décadas multiplicaram os acordos e o investimento em Lares, Centros de Dia, Comunitários e de Convívio, mas também em Unidades de Saúde de Cuidados Continuados por exemplo, sabendo-se, contudo, que esta rede é manifestamente insuficiente para a atualidade e como se depreende também para o futuro.

Acresce a este fator um menosprezo crónico quer das políticas públicas, quer destas novas instituições na valorização da pessoa, no estímulo à sua integração e participação ainda enquanto

cidadão e no estímulo à recuperação física e mental da pessoa através do seu empoderamento e do combate a visões ligadas a idadismo.

Deste modo e pegando no retrato efetuado, é necessário começar a fazer o que ainda não foi feito: ao nível do Estado, reforçar a aposta em respostas sociais para idosos e em políticas públicas de educação permanente e ao longo da vida, de fomento à inclusão e à participação social que se estendam à população idosa e não as discriminem (já lhes foi roubada a infância e juventude, em muitos casos); ao nível das diferentes instituições, apostar definitiva e convictamente num modelo de organização não-formal do quotidiano que coloque os utentes das instituições como peças centrais das mesmas e não apenas como beneficiários de cuidados em fim de linha. Instituições que pensem o hoje e comecem também a projetar-se para o amanhã, que trará uma realidade ainda mais complexa.

É com esta visão crítica que surgiu o projeto “(Re)aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior” que se desenvolveu num Centro Sénior da região do Vale do Ave e que repescando conceitos como educação permanente e educação popular e enquadrando-os com temas atuais e inovadores, teve como principal finalidade a promoção da participação ativa e da educação permanente.

Assim, o presente relatório divide-se em cinco capítulos estruturais que são: o enquadramento contextual em que consta uma caracterização da instituição, do público-alvo, o diagnóstico de necessidades e interesses e a definição de finalidade e objetivos; o enquadramento teórico em que são apresentadas outras investigações e experiências importantes para o trabalho desenvolvido sendo também exploradas as correntes teóricas que sustentam o projeto; o enquadramento metodológico onde se explora o paradigma da complexidade, a metodologia da investigação-ação, os métodos e técnicas de investigação e intervenção e ainda os recursos mobilizados e limitação de todo o processo; a apresentação e discussão de todo o processo de investigação e intervenção, que agrega as diferentes fases da intervenção realizada, a descrição de todas as atividades realizadas, a avaliação e evidenciação dos resultados obtidos mas também a discussão e reflexão sobre os resultados e por fim o capítulo das considerações finais que espelha a visão crítica sobre os resultados e o projeto como todas as implicações que este teve a nível pessoal, da instituição e também da própria educação de adultos e intervenção comunitária.

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

2.1. Caracterização da instituição

2.1.1. As Misericórdias Portuguesas

A história das Misericórdias portuguesas nunca se poderá expor em poucas palavras ou num breve resumo. Tendo como certo que a primeira Misericórdia portuguesa foi fundada em Lisboa, por ação da rainha D. Leonor em 1498, facilmente se compreende que não é um exercício fácil explicar a história de instituições complexas que atravessam já mais de cinco séculos e diferentes períodos sociais, políticos, religiosos que as moldaram, transformaram e reconfiguraram múltiplas vezes ao longo do tempo. Para além desta dificuldade, são múltiplas as influências e os antecedentes medievais das Misericórdias, o que alarga ainda mais no tempo, a possibilidade de um estudo profundo sobre a história destas instituições.

Deste modo e no que refere às Misericórdias portuguesas o melhor modo de fazer uma pequena resenha histórica divide o tempo de existência destas instituições em dois momentos: da fundação até 1750; de 1750 à atualidade (Documento Interno, p. 20).

O primeiro momento, em linhas gerais, marca a instituição e propagação das obras de misericórdia por todo o Reino desde a fundação original. As práticas de urgência, de caridade e de assistência caracterizavam a ação destas instituições que simultaneamente criaram um “fosso” ou uma fronteira social bem rigorosa e definida ao apertar os critérios de admissão a Irmãos da Confraria: de um lado os que possuíam riqueza ou bens e por isso podiam dar; de outro lado os que necessitavam e pediam (Documento Interno, p. 26). Os ideais de amor ao próximo e de interajuda presentes e ligados a uma ideologia profundamente cristã eram tidos como orientadores, mas nem sempre seguidos com rigor e interesse real de combate às dificuldades e desigualdades. De qualquer modo, à data de Dezembro de 1521, momento da morte do rei D. Manuel (esposo de D. Leonor) as “misericórdias portuguesas eram já uma realidade que se estendia aos espaços extraeuropeus onde se haviam estabelecido comunidades portuguesas.” (Sá & Lopes, 2008, p. 30).

As reformas protestantes que viriam a sacudir a Europa, trouxeram também mais instabilidade às Misericórdias na medida em que a vivência da fé e algumas práticas religiosas como a esmola e as indulgências foram postas em causa, particularmente na afirmação da salvação eterna a partir apenas de Deus e não de indulgências pagas ou de obras.

O concílio de Trento (1545-1563) marca a reafirmação da fé católico-romana nas suas crenças e cultos, na afirmação de uma “Europa católica”, mas também um marco crucial para o que viria a ser o percurso das Misericórdias até à contemporaneidade: um estatuto jurídico especial. (Sá & Lopes, 2008, p. 35). Deste estatuto emana a passagem a confraria de proteção régia, considerada “uma conquista fundamental porque possibilitou às Misericórdias manter os seus objetivos eminentemente religiosos sem serem uma instituição da Igreja. Pode afirmar-se que num momento em que as Ordens religiosas foram em muitos locais desmanteladas, desempoderadas ou descontinuadas ao longo do tempo, este foi o fator crucial para a continuidade firme das Misericórdias e sua propagação no tempo.

Avançando consideravelmente para um segundo momento histórico desde 1750 até aos nossos tempos, as dificuldades económicas marcaram a segunda metade do séc. XVIII muito relacionadas com questões de empréstimos concedidos a nobres que não os pagaram,

A responsabilidade das nobrezas e outros grupos influentes locais no empobrecimento das misericórdias já não oferece dúvidas e por isso perdiam interesse para essas elites tradicionais que já não encontravam aí o crédito fácil e barato que outrora as fizera apetecíveis [...]. (Sá & Lopes, 2008, p. 66).

Também a intervenção política do ministro do rei D. José, Marquês de Pombal determinou a falta de crédito das Misericórdias, “mais uma vez, Pombal se serve da liquidez das misericórdias para a prossecução dos seus objetivos políticos que vão desde a guerra e a diplomacia à conservação das grandes casas nobres e reedificação de Lisboa” (Sá & Lopes, 2008, p. 68). No meio desta crise profunda que ainda se adensou, a instituição de lotarias constituiu uma novidade ao nível do financiamento, mas apenas em Lisboa, obteve sucesso angariando-se fundos para o Hospital de São José e a Academia Real das Ciências. (Sá & Lopes, 2008, p. 75).

A sucessão do tratado comercial com Inglaterra (1810) e da ocorrência da guerra civil entre liberais e absolutistas em Portugal de 1832 a 1834 trouxeram ainda mais empobrecimento, instabilidade social, desigualdades e muitas dificuldades às Misericórdias.

Contudo “embora seja consensual considerar o século XVIII, nomeadamente a sua primeira metade e as primeiras décadas de Oitocentos como um período difícil para as misericórdias, a crise não foi avassaladora.” (Sá & Lopes, 2008, p. 78). A proliferação não foi tão intensa, mas a manutenção e a aposta em novos serviços foi recorrente em várias Santas Casas.

A um período de grande intensidade de acontecimentos históricos os séculos de XIX e XX não possuem ainda um estudo histórico sólido, faltando

[...] em absoluto, estudos monográficos sólidos sem os quais as visões de conjunto se tornam falíveis. Sabe-se, contudo, que isto se poderá dever às mudanças orgânicas nas chefias, às múltiplas e diversas fidelidades dos diferentes Provedores a diferentes causas (políticas, da maçonaria, religiosas) e até com reconfigurações ideológicas relacionadas com o Liberalismo português (Sá & Lopes, 2008, p. 84).

Os anos recentes – últimas três, quatro décadas – marcaram discussões intensas em torno do poder da Igreja e do carácter publico ou privado das instituições e debates públicos entre a Conferência Episcopal Portuguesa (reafirma carácter público das Santas Casas) e da União das Misericórdias Portuguesas – UMP - (proclama a natureza privada das Misericórdias). (Sá & Lopes, 2008, p. 130).

Na atualidade e de acordo com a informação do site da UMP, por dia, existem 386 Misericórdias que acompanham mais de 150 mil portugueses em todo o território nacional. São 462 estruturas residenciais para pessoa idosas, 420 serviços de apoio domiciliário, 315 creches, 262 pré-escolares, 23 hospitais, 112 unidades de cuidados continuados, entre muitos outros equipamentos existentes. Detentoras de um vasto património móvel e imóvel (mais de 1000 imóveis de interesse arquitetónico e 82 museus e núcleos museológicos), a área da cultura é também uma das fortes apostas das Misericórdias.

2.1.2. A instituição de acolhimento

A instituição de acolhimento situa-se na região do Vale do Ave, sendo reconhecida como Instituição de Solidariedade Social (IPSS). A história desta instituição é marcada por momentos vários de grande complexidade, mas é seguro afirmar que um dos momentos cruciais para o nascimento desta instituição se prendeu com o legado e a herança deixadas por um benemérito a quem se deve a fundação do hospital de um concelho do Vale do Ave, que viria a ser inaugurado a 18 de Fevereiro de 1923, perpetuando a memória do seu benemérito. Até à data de 1952, este hospital esteve sob a égide da Misericórdia de um concelho vizinho passando finalmente e após intensa diplomacia e empenho político a ser gerido pela própria instituição de acolhimento (Documento Interno, p. 55).

A tradição em torno dos cuidados de saúde foi assim reforçada e a partir de 1974 com a inauguração da vertente da Infância foi alargada a aposta em mais respostas sociais sendo outro

momento crucial a data de 1999 que se consubstancia como momento de aposta nas valências da Terceira Idade. A grande obra, pela sua importância para a instituição, para a comunidade e até pelo significado simbólico (o local e o retorno à “Saúde”) que carregou, foi a criação no espaço do antigo Hospital da Unidade de Cuidados Continuados Integrados.

Contemporaneamente é facilmente perceptível que existiram vários momentos de reforço nas respostas sociais que hoje andam à voltas de uma multiplicidade de valências ainda mais significativa desde a Infância com Creche e Jardim de Infância, até à Terceira Idade, com o Lar, Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário e ainda o Lar privado, o Apoio Social) e a UCCL, a mais recentemente inaugurada. Neste momento a instituição de acolhimento é ainda a coordenadora do Programa Alimentar do concelho.

No que concerne especificamente à Terceira Idade são apoiadas atualmente 46 pessoas no Lar, 17 no Centro de Dia, 17 no Lar privado e 36 pessoas ao nível do serviço de apoio domiciliário, por uma equipa de 36 pessoas de serviços gerais, assistenciais, cuidados e cozinha, mas também por uma equipa multidisciplinar que inclui uma psicóloga e uma assistente social, uma educadora social (diretora técnica) e uma coordenadora (totalizando 41 pessoas).

O espaço do Lar é partilhado pelos utentes do Centro de Dia e possui uma ligação interna ao Lar privado pelo que embora exista uma separação estabelecida legalmente das valências, o espaço físico é abundante e é uno. Do ponto de vista físico, este espaço caracteriza-se pela sua amplitude e luminosidade em qualquer dos pontos em que nos encontremos. Na entrada principal existem três espaços distintos: o espaço privado dos utentes onde se localizam os seus quartos, mas onde existem também acessos à capela, serviço de enfermaria e também de cabeleireira e de imagem em geral; os gabinetes onde está instalada a equipa de direção e coordenação e a entrada principal para a sala de convívio dos utentes que se caracteriza pela amplitude e pelo vidro e pela luz que entra por duas direções.

Nesta sala, os utentes podem dispor-se em múltiplos cadeirões reclináveis, sendo que têm acesso a televisão em qualquer ângulo. Num espaço central da sala, estão quatro mesas quadradas num ponto junto a uma parede branca utilizada para as atividades e projeções. Um pequeno balcão de serviço marca também este espaço que segue em direção a uma ampla cantina com muitas mesas redondas que perfazem o espaço de refeições comunitário e que são servidos por uma cozinha onde são preparadas todas as refeições. Da sala de convívio principal é também possível aceder-se ao espaço dos quartos e outra sala de convívio que surge em

continuidade com muita luminosidade, bancos e cadeirões, mesas de jogo e uma biblioteca com variedade temática. Do extremo desta sala está o acesso ao lar privado que conta com dezasseis apartamentos individuais, uma cantina particular, elevadores amplos entre pisos e um espaço no piso inferior partilhado pelas diferentes valências que é um espaço de ginásio.

Os pisos inferiores (com exceção da capela e dos diferentes pisos dos apartamentos do Lar privado) são destinados a serviços gerais de lavandaria, armazém de bens alimentares e de serviço, uma “oficina” de reparações e garagens. Por fim, o espaço envolvente ao Lar e ao espaço residencial privado é todo ele exclusivo e pertença da instituição de acolhimento pelo que é um espaço de circulação para carros, com estacionamento, com canteiros e espaços ajardinados e com muitas árvores ligando todas as diferentes valências da instituição.

2.2. Caracterização do público-alvo

A aplicação de um inquérito por questionário foi a estratégia que utilizámos para caraterizar com mais profundidade um grupo de dezanove utentes (selecionados aleatoriamente para efeitos deste projeto de investigação e intervenção), sendo que treze destes utentes estão no Lar, seis são utentes do Centro de Dia. Este grupo é constituído por dez mulheres e nove homens cuja distribuição etária é a seguinte: três pessoas entre os 50 e os 59 anos de idade; quatro utentes entre os 60 e os 69 anos de idade; sete utentes entre os 70 e os 79 anos de idade; quatro utentes entre os 80 e os 89 anos de idade e ainda um utente com mais de 90 anos de idade.

No que diz respeito a proveniência geográfica dos utentes, ou seja, à naturalidade, verifica-se que a proximidade é o padrão sendo que treze dos utentes inquiridos são naturais do concelho onde se localiza a instituição ou concelhos limítrofes.

No que concerne às habilitações literárias dos inquiridos verifica-se que onze concluíram o ensino primário completo, três, o terceiro ano de escolaridade, três não estudaram ou não tiveram possibilidades de frequentar a escola, havendo um inquirido que concluiu o equivalente ao ensino básico e outro que terminou o ensino secundário.

Na análise ao estado civil verifica-se um total de seis viúvos, bem como seis divorciados, cinco inquiridos solteiros e apenas dois inquiridos casados.

A última profissão exercida pelos inquiridos traduziu uma maior variedade de respostas, havendo quatro inquiridos que colocaram “trabalhador do têxtil” como última profissão, duas inquiridas que escreveram “doméstica”, dois que “nunca trabalharam” e dois que colocaram

“trabalhador de armazém” como último ofício. De destacar ainda as diferentes profissões como um picador de cartões, um trabalhador das artes gráficas, um trabalhador de escritório, uma brunideira, uma bordadeira, um sapateiro, um técnico de contas, um tecelão e ainda um construtor civil.

A prevalência dos principais problemas de saúde foi também questão inquirida e verifica-se que a hipertensão, a diabetes e os problemas cardíacos foram referenciados quatro vezes cada, os problemas de saúde mental três vezes e problemas de estômago e motores duas vezes cada. Além destes foram ainda referenciados uma vez, a epilepsia, a doença de Parkinson, paralisia motora parcial, osteoporose, problemas respiratórios e problemas de audição. Existiu apenas uma referência como “nada a apontar”. Já para a questão “Há quanto tempo é utente da instituição?” existiram dezoito respostas que apontam para um período de mais de um ano e apenas um utente disse ser utente da instituição por um período inferior a um ano.

No que concerne à caracterização do público-alvo interessou ainda saber “Quais as razões que a/o levaram a residir/recorrer à instituição?” sendo que dez utentes responderam que era “para não ficarem sozinhos”, dois por problemas de saúde, aconselhamento médico, para acompanhar a mãe ou para acompanhar o cônjuge e ainda um utente que respondeu que o motivo foi a demolição da sua casa.

No meu entender esta caracterização permite um entendimento de alguma amplitude face ao grupo de inquiridos, que será útil ao longo de todo o projeto.

2.3. Diagnóstico de necessidades e interesses

Num projeto de intervenção no âmbito da educação de adultos e intervenção comunitária uma das pedras basilares que sustenta essa intervenção é sempre o conhecimento da realidade em que se vai intervir. Por essa razão é crucial que se desenvolva um diagnóstico de necessidades e interesses para se atingir uma perceção acerca dos problemas e limitações de um dado contexto e público, bem com das necessidades, expetativas ou interesses desse mesmo público e logo dos caminhos para corresponder, colmatar ou construir soluções para o que se identifica.

Neste sentido, o primeiro passo dado foi a procura de entrosamento com a realidade da instituição, através da permanência no contexto e do estabelecimento de conversas informais, convívio e participação na dinâmica diária normal dos utentes.

Num momento posterior e com uma regularidade progressiva, avançou-se para uma aposta em atividades de *brainstorming*, dinâmicas de grupo lúdicas e jogos entre utentes no sentido de se criar uma naturalização da ocorrência de atividades e assim de ser ir conhecendo mais e melhor o público-alvo da intervenção.

Numa etapa complementar do diagnóstico avançou-se para a aplicação de um inquérito por questionário com uma vertente centrada na caracterização sociodemográfica dos utentes, mas também em alguns aspetos biográficos individuais e com outra vertente centrada na relação dos utentes com a instituição e definitivamente na satisfação e expectativas dos utentes face à instituição e à oferta de educação e animação.

Importa por isso voltar um olhar concreto aos dados obtidos neste inquérito. No que respeita à questão "*Quais são os aspetos que considera que poderiam ser melhorados nesta instituição?*", sete utentes não responderam, três consideram pouco haver a melhorar, dois utentes apontam ao aumento da capacidade de acolhimento da instituição, outros dois à capacidade de resposta da instituição a vários níveis (sem especificar), dois referem-se ao aumento de número de funcionários auxiliares como melhoria a considerar e três utentes apontaram razões singulares, respetivamente haver mais atividade física, fazerem-se mais atividades no exterior para pessoas dependentes e ainda melhorias na alimentação.

O elevado número de ausência de resposta e de respostas algo curtas é passível de múltiplas interpretações sendo uma das principais manifestada pelos utentes e relacionado com o receio de ofender alguém da instituição. Já à pergunta "*Como ocupava os seus tempos livres e de lazer antes de ingressar na instituição?*", existiram oito registos na atividade passear, quatro registos nas atividades relativas a trabalho doméstico, leitura e dança, dois registos de jogos com cartas e de canto e um registo para cada uma das atividades também enunciadas: passar tempo com amigos, passar tempo com o filho, associativismo, cinema, voluntariado, reabilitação, crochet, tricot e namorar, havendo ainda uma resposta de um utente que nada quis registar.

À pergunta, "*É importante para si que a instituição desenvolva atividades de animação, lúdicas ou educativas?*" existiram dezanove respostas "Sim" para nenhuma "Não".

Já no que concerne à questão "*Considera que a instituição desenvolve atividades de animação, lúdicas, educativas suficientes?*" apenas 13 utentes responderam "Sim" existindo seis a optar pelo caminho contrário respondendo "Não".

Também neste inquérito é possível constatar que 17 utentes dizem participar regularmente nas atividades realizadas ao passo que 2 dizem que não.

No que concerne às atividades preferidas pelos utentes, as favoritas são as atividades relacionadas com a memória, a aprendizagem de música, as atividades relacionadas com as aprendizagens de novos saberes, as atividades festivas, as atividades religiosas e as atividades relacionadas com histórias. No polo oposto as que menos agradam aos utentes são os jogos tradicionais, o grupo coral, a atividade física e os trabalhos manuais.

A questão “*Considera que existem algumas atividades do lar/centro de dia que poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?*” distribuiu os utentes com 8 respostas a considerar que “Sim” e 11 a considerar que “Não” e quando questionados sobre quais as que alterariam os 8 utentes que manifestaram desejar alterações, 4 centraram-se na atividade física, 1 na amostragem de mais vídeos de humor, um outro utente no trabalho da escrita e da leitura e ainda um outro que não especificou.

Questionados ainda os utentes face à oportunidade de realização e exploração de novas atividades, 18 utentes manifestaram total abertura e 1 respondeu que não a esta possibilidade. No que concerne à motivação para conhecer novos temas, novas realidades e viver novas experiências na instituição, a proporção manteve-se com 18 utentes motivados e 1 que manifestou não sentir essa motivação.

Dada a possibilidade aos utentes de escolherem cinco áreas ou temáticas que lhes despertam o interesse, a partir de um leque de possibilidades muito alargado, os registos mais frequentes foram para “Os espaços onde se faz ciência” com 15 referências, “A magia da luz” com 13 referências, “Saúde e Doença” com 10 referências, “O espaço e os astros” com 7 referências e a educação ambiental com 6 referências sendo que por esta razão, criaram-se as condições para o desenvolvimento de atividades de encontro à vontade e aos interesses dos utentes.

De uma forma genérica, o grupo de utentes manifestou severas dificuldades no preenchimento (mesmo com auxílio prestado por funcionárias) do questionário, não por não o compreenderem, mas muitos deles mostrando preocupação face à possível revelação daquilo que dissessem nos questionários só se tranquilizando após a perceção total de que o seu anonimato estava garantido e que a informação apenas ficaria única e exclusivamente na posse do estagiário.

Só no completo esclarecimento e na insistência e clarificação total desta dimensão se criaram as condições mais favoráveis para o preenchimento dos inquéritos, sendo que todo o trabalho de

diagnóstico e de acompanhamento realizado previamente foi uma mais-valia, na medida em que os dados do inquérito aliados à percepção da predisposição diária dos utentes para as atividades e para o surgimento de novidades, apontam congruentemente para um grupo motivado e com vontade de conhecer e experimentar novas dinâmicas.

2.4. Finalidades e objetivos de intervenção

Na sequência do diagnóstico de necessidades e interesses, avançou-se para a definição de finalidade e objetivos deste projeto.

Assim, a finalidade do projeto é a promoção da participação ativa e da educação permanente junto da população idosa.

Objetivos Gerais:

- Promover o desenvolvimento integral dos idosos
- Fomentar o interesse dos idosos pela ciência do dia-a-dia
- Potenciar a participação e reflexão crítica sobre a realidade social
- Promover o interesse pela História e pelas histórias de cada um
- Potenciar a comunicação e o respeito interpessoal

Objetivos Específicos:

- Promover o conhecimento da história do Homem e das espécies do planeta;
- Promover maior entendimento acerca do nosso sistema solar;
- Dar a conhecer espaços onde se faz Ciência;
- Consciencializar para a problemática em torno do colesterol, do coração e da memória;
- Estimular a compreensão em torno dos fenómenos da luz e do som;
- Incentivar a reflexão sobre as transformações ambientais vividas;
- Desenvolver o espírito crítico e a participação e o envolvimento na sociedade;
- Divulgar e conhecer diferentes expressões de EA;
- Valorizar o percurso de vida dos idosos;

- Potenciar maior conhecimento acerca do contexto em que se inserem os idosos;
- Impulsionar o interesse pela história de Portugal;
- Incentivar os idosos à tomada de posição crítica e a serem criativos;
- Consciencializar para a relevância da comunicação e da nossa relação com os outros.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

3.1. Apresentação de outras investigações e experiências sobre o tema e sua relevância para com o trabalho de investigação/intervenção desenvolvido

Na preparação de uma investigação e intervenção na área da educação de adultos e intervenção comunitária, é um passo obrigatório que se realize previamente pesquisa acerca de outras investigações e experiências na mesma área de referência e preferencialmente ao nível nacional e ao nível internacional, pois é de superior importância alargar as perspetivas que se têm sobre um determinado assunto e compreender similaridades e diferenças entre o trabalho que realizámos e aquele que foi realizado por outros, em outros contextos, um pouco por todo o mundo. Nos avanços desta pesquisa foram inúmeras as teses de investigação, os relatórios de estágio e os diferentes artigos que foram analisadas, mas importa destacar algumas em particular nomeadamente aqueles que pela sua proximidade temática ou pelos contributos que deram para uma visão mais ampla acerca da educação de adultos e intervenção comunitária à escala global, foram importantes nesta fase de construção da nossa investigação e intervenção.

3.1.1. O projeto “Vive mais a terceira idade: uma iniciativa de educação ao longo da vida” – Universidade do Minho, 2015

Este projeto foi realizado enquadrado com o estágio curricular referente ao Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho, tendo sido concebido pela investigadora Eugénia Catarina Araújo da Cunha. Tendo o seu contexto situado no concelho da Póvoa de Lanhoso, num Centro Comunitário de uma zona rural, em que a população se caracterizava por baixas qualificações literárias, este projeto realizou-se com 17 utentes integrados neste meio. A principal finalidade deste projeto centrou-se na promoção do envelhecimento ativo dos idosos do Centro Comunitário alicerçado à busca pela qualidade de ativa, tendo por meio como um dos principais objetivos o reforço da atividade e do papel ativo dos idosos naquela comunidade.

O suporte teórico deste projeto assentou muito nos conceitos de animação em educação, envelhecimento ativo, educação de adultos e educação comunitária, eixos que foram explorados pela investigadora. No sentido de alcançar a finalidade e objetivos a que se propunha, foram

construídas várias atividades de desenvolvimento cognitivo, de caráter cultural, de caráter lúdico, de desenvolvimento pessoal, mas também jogos recreativos, que obtiveram na sua maioria apreciações muito positivas por parte dos utentes na avaliação realizada pela investigadora. No que refere à avaliação, importa destacar que na análise crítica feita pela investigadora face ao trabalho realizado “foi possível partilhar conhecimentos, despontar aprendizagens, desenvolver capacidades e aptidões, importantes para se tornarem autónomos, participativos e ativos no seio da sua comunidade” (Cunha, 2015).

3.1.2. O projeto “Participação ativa através da Animação Sociocultural” – Universidade de Aveiro, 2010

O projeto em análise foi desenvolvido no ano de 2010 pela investigadora da Universidade de Aveiro, Cláudia Andreia Leal Valente, caracterizando-se por ser um projeto de investigação e intervenção junto da população idosa num Centro Social do distrito de Aveiro. No que concerne ao público-alvo, a investigadora trabalhou com 8 utentes com idades dos 70 aos 90 anos, sendo que 7 destes tinham habilitações literárias muito baixas ou inexistentes.

O principal objetivo estabelecido para todo o projeto foi promover a participação ativa dos idosos através da animação sociocultural com um enfoque muito forte nas relações intergeracionais acima de tudo, mas também na autoestima, socialização dos idosos e na sua qualidade de vida. Do ponto de vista teórico este projeto suportou-se do estudo da realidade social da Terceira Idade, mas também no tema da Animação Sociocultural na Terceira Idade.

A intervenção caracterizou-se pela criação de uma forte dinâmica intergeracional em que progressivamente ao longo de muitas sessões os utentes tinham como missão contar diferentes histórias ao público mais jovem das valências de creche e infância e também num ponto mais tardio do projeto, à comunidade. A intervenção centrou-se nas interações e na forte progressão das dinâmicas dos utentes, evoluindo do relato, para a dramatização, as artes cénicas e a criação de cenários mais complexos. Este foi o eixo principal de toda a intervenção que de acordo com os relatos dos utentes expostos na avaliação realizada e também na análise crítica da própria investigadora, permitiu potenciar a autoestima dos utentes, as relações entre si, entre eles e os jovens e entre eles e a comunidade, o desenvolvimento pessoal, mas também o divertimento e o espírito positivo.

3.1.3. O projeto “Economia Solidária e Aprendizagem dialógica” – Universidade Federal de São Carlos, 2009 e a tese de doutoramento “Active ageing and health: an exploration of longitudinal data for four European countries” – London School of Hygiene & tropical Medicine, 2011

Entre vários projetos internacionais de grande relevo que foram analisados, estes dois mereceram destaque pelos contributos que deram no primeiro caso para ampliar a visão do que a educação de adultos pode conquistar no espaço comunitário e no segundo caso para entender a necessidade absoluta de se realizar neste projeto uma abordagem teórica séria à demografia do envelhecimento em Portugal e na Europa.

No que respeita ao primeiro projeto, este foi conduzido pela investigadora Kelci Anne Pereira, da Universidade Federal de São Carlos, em 2009 e a investigação centrou-se nas famílias pertencentes ao Grupo Viverde, projeto de economia solidária na base da agricultura familiar e em grande escala ao próprio grupo e a todo o trabalho por ele desenvolvido particularmente nas regiões de Bauru e Pederneiras, no centro do Estado de S. Paulo. De toda a complexidade da investigação realizada, as ideias a destacar após a análise realizada ao projeto são; o destaque que a educação de adultos e a intervenção comunitária podem ter em vários setores d: sociedade, inclusivamente na economia; os valores da educação popular no fomento das competências de autogestão, participação e democratização das comunidades e também a importância do diálogo e comunicação (a dialogicidade de Paulo Freire) e da promoção da inclusão e solidariedade num mundo cada vez mais globalizado e particularmente nos aspetos económicos cada vez mais desregrado. Deste modo, a análise de todo este trabalho contribuiu decisivamente para abrir também novas perspetivas no presente projeto.

Noutro polo distante, surge o projeto “Active Ageing and Health: na exploration of longitudinal data for four European countries” desenvolvido pelo investigador Giorgio di Gessa em 2011, na London School of Hygiene & tropical Medicine e que por se constituir como uma tese de Doutoramento, possui um carácter teórico muito amplo, não sendo propriamente um projeto de intervenção. Muitos dos capítulos analisados nesta tese dizem resposta à análise das políticas públicas de diferentes países e à análise comparada entre estes. Existem dois capítulos em particular que se considerou terem forte impacto e interesse para o desenvolvimento deste projeto nomeadamente o capítulo que aborda “The Active Ageing Manifesto”, ou seja que explora a entrada em cena do conceito de envelhecimento ativo e o reforço e evolução de todas as

considerações da Organização Mundial de Saúde, o que se constitui como ponto de interesse para este projeto como um capítulo de análise demográfica a quatro países europeus no que às questões do envelhecimento diz respeito, fazendo uma análise comparativa de diferentes dados como a evolução da natalidade, da mortalidade e da esperança média de vida, para se concluir que, embora desde a década de 60 estes países tenham partido de números desiguais, na atualidade estes equiparam-se em quase tudo, nomeadamente na esperança média de vida, na baixa das taxas de mortalidade e de natalidade, sendo portanto de relevar mais do que as diferenças entre si, os desafios demográficos similares que o futuro trará um pouco por toda a Europa até no que se enquadra com as questões da organização social.

Todos os estudos, projetos e teses aqui referenciados, foram efetivamente contributos interessantes para a construção deste projeto. O tema do envelhecimento ativo e a própria população idosa são cada vez referenciados em vários trabalhos académicos, representando a evolução da própria realidade social. No entanto, é de relevar o facto de existir uma enorme pluralidade dentro destes temas e destes públicos que fazem com que seja necessário estar permanentemente em pesquisa de novos conhecimentos, pois também os investigadores, para o serem, necessitam de se educar e de buscar conhecimento de forma permanente e ao longo de toda a sua carreira e vida.

3.2. Exploração das correntes teóricas

3.2.1. Educação permanente e ao longo da vida

A publicação do relatório de Edgar Faure em 1972 sob o tema “Aprender a ser” foi um ponto histórico de viragem para “a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final da década de sessenta” (Barros, 2011, p.133). Os desenvolvimentos que se seguiram a esta crise

[...] em especial aqueles que conduziram a um entendimento amplo da educação de adultos que passaria a contemplar todas as modalidades, formais, não formais e informais da ação educativa realizada com adultos, marcariam em conjunto o início de uma viragem progressiva no entendimento genérico dado até então à própria educação” (Barros, 2011, p.133).

Na verdade, o ano de 1972 ficou marcado por dois grandes acontecimentos para a educação permanente: a CONFINTEA de Tóquio e a publicação do relatório Faure mas no entanto na visão de Barros (2011) é “importante assinalar que o conceito de educação permanente, apesar de ter ficado associado de forma irrefutável a este período histórico, não foi de facto elaborado nesta

época, mas sim revitalizado e expandido de forma crítica e consciente na década de setenta” (p.134) passando assim a ideia de o conceito não ser propriamente novo mas de ter neste período voltado a ganhar força e enquadramento que lhe deram nova relevância. Considera Ribeiro-Dias que (2009) após a CONFINTEA de Tóquio já se encontrava em gestação o novo conceito de educação permanente (em francês) ou educação ao longo da vida (em inglês) que passaria a designar “o processo de crescimento global e harmônico de cada ser humano, ao longo das diferentes fases da sua existência, desde que nasce, até que morre” (p.19).

Desta mesma Conferência Internacional, as ideias de “*processo contínuo*”, “*processo permanente*” reintegram-se nos discursos (Ribeiro-Dias, 2009, p.209) assim como a tomada de consciência de “estar a desvanecer-se a centralidade da educação escolar” pelo que “mais que falar de educação de infância, educação escolar e de educação de adultos haverá que falar mais de *educação ao longo da vida* e, no limite, pura e simplesmente de *educação*” (p.211).

Nas primeiras páginas de apresentação de “Aprender a Ser”, em palavras dirigidas por Edgar Faure ao diretor geral da UNESCO de então, são definidos quatro postulados que, de acordo com Faure (1974) definem a atitude assumida para a elaboração do relatório: a existência de uma comunidade de nações diversas, com diferenças, divergências e conflitos mas também solidariedade entre si; a crença numa democracia concebida como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro, cuja chave é a educação; o desenvolvimento que tem por objetivo a expansão integral do homem em toda a sua complexidade e ainda o postulado de que a educação para se formar um homem completo, cada vez mais necessário, terá de ser global e permanente (p.10).

Existe nas ideias de Faure (1974) uma nova visão em que “a educação permanente torna-se a expressão duma relação compreendendo todas as formas, expressões e momentos do ato educativo” (p.225). Deste modo, a educação aparece como “um processo do ser, que através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se mais ele próprio”, retomando assim “a verdadeira natureza, que é ser global e permanente” (Faure, 1974, p.225).

Resume desta forma Barros (2011),

No Relatório Faure, o conceito de educação permanente diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a educação global das crianças e jovens, e a preparar os adultos para exercerem melhor a sua autonomia e liberdade. A educação permanente é entendida, neste contexto, como um projeto educativo que inter-

relaciona, incessantemente a dimensão individual e a dimensão social da educação, pelo que visa sobretudo a construção de um «homem novo», veiculando um sistema humanista de valores coletivos (p.136).

Este período de afirmação de uma conceção de educação permanente “correspondeu a uma expansão do campo, sem precedentes na história da educação de adultos” (Barros, 2011, p.137) porque a educação permanente foi neste período que abrange as décadas de sessenta, setenta e parcialmente oitenta, vista também como “princípio unificador” de todo o sistema educativo, de vários aspetos da educação (Barros, 2011, p.138). A ambição de Faure (1974) e a amplitude do potencial da educação permanente é expressa pelo autor na ideia de uma potencial “cidade educativa” que redefina “os próprios termos da relação entre sociedade e educação”, perspetivando a educação do futuro:

“A educação, nesta perspetiva, constituirá amanhã um conjunto coordenado, cujos setores serão estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista das pessoas, total e criativa: por consequência, individualizada e autodirigida. Será o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução cultural do nosso tempo” (p.249).

A visão aqui transcrita pode ser entendida como uma utopia, ideia que Faure (1972) abraça considerando que “não há uma boa estratégia sem previsão utópica, no sentido de que toda a visão longínqua pode ser considerada utopia e que, portanto, é preciso apontar para longe se se quiser agir com determinação e sabedoria” (p.250).

No entanto, e analisando os imensos avanços e progressos trazidos por toda esta nova conceção, naturalmente que em contraposição existiram também, de acordo com Barros (2011) “polémicas, divisões, correntes e contracorrentes críticas” (p.141) que ao longo dos tempos foram ganhando protagonismo e que levaram à emergência de outros conceitos e outras visões, acompanhando as lógicas da modernidade e que foram esbatendo esta visão humanista de educação permanente.

Das décadas de 80 e 90 para a frente existiu uma nova “centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida a partir da sua emergência secundária ou algo periférica na década de 1970, como ideia satélite dos então conceitos-chave de educação permanente ou educação ao longo da vida” (Lima, 2007, p.15).

O relatório “*Educação – Um Tesouro a Descobrir*” (1996) de Jacques Delors marca uma conceção de educação ao longo da vida que se caracteriza por ter definido quatro pilares para a

educação: aprender a conviver, “desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade” (Delors, 2010, p.13); aprender a conhecer, “considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos”; aprender a fazer, “além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações” e ainda e inevitavelmente aprender a ser, considerando aqui que se mantêm atuais as considerações de Edgar Faure (p.13).

Analisando com algum critério, e apesar do relatório de Delors ser “uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas” (Lima, 2007, p.23) e de manter ideias como a de “sociedade educativa”, pode-se considerar também por outro prisma que já neste ponto existe uma “diluição” parcial da visão de educação permanente defendida por Faure e um princípio de perda de força do lado mais humanista da educação. É essa a opinião de Moacir Gadotti expressa no Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA. De acordo com Gadotti (2016),

Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse ethos mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias (p.54).

Com esta transformação, também concorda Lima (2016) que considera que a educação permanente pressupunha uma nova conceitualização teórica e holística que integraria uma vastíssima variedade de modalidades e processos educativos que transformaria de forma sumária “a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos” (p.55) mas contemporaneamente é cada vez mais evidente a subordinação deste conceito ao “ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade” (p. 56), o que “esvazia” de sentido o potencial transformador que à educação permanente estava sujeito.

A própria *Recomendação para a aprendizagem e educação de adultos da Unesco* de 2015, publicada em português no ano seguinte, é um documento carregado de linguagem tecnicista, economicista e mercantil, mostrando a vigência hoje de uma nova ideologia dominante ao destacar nas suas metas e objetivos a seguinte ideia,

O objetivo da aprendizagem e da educação de adultos é equipar as pessoas com as capacidades necessárias para que exerçam e realizem seus direitos e assumam controle de seus destinos. Elas promovem o desenvolvimento pessoal e profissional, apoiando assim o envolvimento mais ativo dos adultos com suas sociedades, comunidades e ambientes. Elas promovem o crescimento econômico sustentável e inclusivo, e perspectivas de trabalho decente para os indivíduos. São, portanto, ferramentas cruciais para reduzir a pobreza, melhorar a saúde e o bem-estar e contribuir para sociedades de aprendizagem sustentáveis (UNESCO, 2016, p.8).

Esta orientação coloca um enfoque na responsabilidade individual de cada um nas questões econômicas e de trabalho em ligação direta à consideração crítica de Lima (2007) de que “a procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em «vantagens competitivas», passa a constituir responsabilidade individual, objeto de recolha, recaindo sobre o indivíduo, isoladamente considerado, todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de trabalho” (p.20).

Está por isso hoje, na atualidade, como paradigma dominante na educação, no centro da discussão e da linguagem e discurso político sobre o desenvolvimento, a evolução, o crescimento, a competição, a racionalização e modernização, a aprendizagem ao longo da vida ou sem sínteses a aprendizagem e educação ao longo da vida.

Estes tempos recentes, caracterizados por uma grande crise econômica e social que se estende como já vimos à educação, têm também, no entanto, reforçado até como foco de resistência a importância de se voltar a olhar com outros olhos para a educação permanente como observa com profundidade Lima (2016),

Em tempos de crise, a educação permanente não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das suas causas, e para a compreensão profunda da natureza da crise, mas teria mesmo a responsabilidade de participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função da sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente, rompendo com o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais que, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise, do que propriamente da sua superação (p.63).

A educação permanente, ressurgida, pode contribuir para revitalizar da nossa sociedade e “para a transformação dessa sociedade, no sentido da solidariedade e coesão sociais, da

cidadania informada e ativa, da democracia generalizada e aprofundada e da consciência da interdependência entre todas as formas de vida no planeta” (Melo, 2011, p.7).

Na crença de Alberto Melo (2011), um dos nomes cruciais da defesa da educação permanente em Portugal, é necessário compreender que

[...] a revolução para que aponta a Educação Permanente é uma revolução nas mentes, é o progresso contínuo de pessoas, grupos e classes, por via de uma constante abertura de novos espaços de reflexão e de intervenção e da emergência de novos horizontes de possibilidades, à escala pessoal e da sociedade (p.8).

A atualidade vem assim reforçar mais do que nunca a necessidade desta revolução em grande escala, revolução das mentes, finalmente eclodir na medida em que mais do que nunca, a educação permanente

[...] torna-se agora fundamental para formar cidadãos, mais informados, mais confiantes, mais inventivos, garantindo assim as condições subjetivas e culturais de uma sociedade mais aberta e plural, mais criativa e participativa. As respostas às ameaças de opressão e dominação, que hoje nos atingem terão que emergir de uma cidadania cada vez mais ativa e capaz de gerar uma democracia de maior qualidade e uma economia ao serviço da vida (Melo, 2011, p.8).

Nesta análise teórica que se estende ao longo do tempo, está presente uma contraposição entre o que é a realidade atual e o que idealizava e idealiza a educação permanente. Situando uma perspetiva face ao momento que vivemos é necessário acreditar que é da maior importância a descoberta de novos caminhos para se concretizar uma educação permanente e ao longo da vida, não negando algumas das novas exigências trazidas pelo presente, mas voltando a pensar nas bases da educação permanente, humanista e conscientizadora, bases estas que serviram de orientação a todo o projeto realizado.

3.2.2. Educação de Adultos

O conceito de educação de adultos consolidou-se a partir da CONFITEA de Tóquio em 1972, e teve um conceito estruturado a partir da Recomendação de Nairobi que foi redigida e publicada em 1976, De acordo com esta Recomendação, a educação de adultos:

[...] designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva

de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1976, p. 2).

Na visão saída de Nairobi, verifica-se que a educação de adultos é apresentada “na sua dimensão de formação integral e refere-se a todos os adultos, os que tiveram e os que não tiveram acesso aos benefícios da educação escolar, na medida em que uns e outros são portadores de carências específicas” (Ribeiro-Dias, 2009, p.182).

Esta definição do conceito de educação de adultos ganhou de acordo com Barros (2011) uma dimensão “fundamental quando se trata de considerar a história da educação de adultos” (p.101).

Para melhor se compreender o sentido da educação de adultos importa refletir nos seus objetivos e fins a atingir de acordo com Ribeiro-Dias (2009):

[...] a paz como síntese das condições em que se pode efetivar a realização da pessoa humana, a participação nas transformações sociais, a atenção aos problemas do meio físico e cultural, o respeito pelos outros, a inserção no mundo do trabalho e dos tempos livres, a promoção da capacidade de comunicar, o treino da capacidade de aprender e a procura da realização pessoal” (p.182).

Numa visão de alta contemporaneidade, Ribeiro-Dias (2009) aponta como alvos prioritários as mulheres, idosos, populações rurais, desempregados, analfabetos, jovens que precisam de um complemento de estudos, diminuídos mentais e físicos, refugiados e migrantes, minorias étnicas, marginalizados e oprimidos (p.183).

Ribeiro-Dias (2009) vê uma educação de adultos ampla que não deve ter limites nos seus conteúdos devendo ajudar o homem a afirmar-se como pessoa, como cidadão e como profissional (p.183) e que se deve organizar recorrendo a todas “as pessoas, grupo e organizações familiares, profissionais, empresariais, sindicais, cooperativas, informativas, educacionais e de voluntariado” (p.184).

O trabalho em educação de adultos deverá ter sempre em conta a dignidade, experiência de vida e cultura, sensibilidade e suscetibilidade, a iniciativa e ritmo de cada um e fundamentalmente respeito por todos (Ribeiro-Dias, 2009, p.186). Em educação de adultos não se deve exercer a ação educativa mas antes criar condições para que os indivíduos se tornem agentes da própria educação (p.186). Compreendendo-se a amplitude, dimensão e algumas especificidades que caracterizam a educação de adultos, é importante voltar a fazer um percurso ao longo do tempo, na busca da evolução e reconceptualização do conceito a partir de Nairobi (1976).

Assim, a partir desta data importa focar a atenção na realização de outras CONFINTEAS e conferências intermédias da UNESCO em que o conceito de educação de adultos foi

acompanhando as preocupações de cada tempo e a discussão em torno de si própria, daí que em Paris (1985), da declaração da CONFINTEA desse ano, tenha saído um triplo desafio para a educação de adultos, nomeadamente “permitir a eliminação do analfabetismo; facilitar o acompanhamento das mudanças tecnológicas e contribuir para a resolução dos grandes problemas emergentes na época contemporânea” (Barros, 2011, p.101).

Em Hamburgo (1997), de acordo com Barros (2011) ocorre uma transformação mais relevante com a emergência à perspectiva dominante da atualidade: “a aprendizagem ao longo da vida que toma a aprendizagem de adultos como ferramenta de um novo paradigma societal” (p.102).

Esta reconceptualização de Hamburgo abriu caminho a novas ambiguidades e tensões que parecem desviar o conceito para um sentido completamente diferente pois na atualidade, “o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (Lima, 2007, p.14).

Ribeiro-Dias (2009), faz uma análise à evolução do conceito de educação de adultos que clarifica diferentes momentos em que esta se apresenta como processo educacional: supletivo, destinado a ultrapassar atrasos ou inibições; funcional, orientado para procurar resposta às necessidades e aspirações dos adultos do presente; e preventivo, acautelando prematuramente a educação de adultos do futuro (p.192).

Na educação de adultos supletiva, Ribeiro-Dias (2009) enquadra o período desde a CONFINTEA de Elseneur (1949) até Montreal (1960) período em que as necessidades do pós-guerra e aposta na alfabetização levou a esta lógica compensatória ou remediativa (p.193). Na educação de adultos funcional, o autor enquadra o período desde Nairobi (1976) até ao final do séc. XX, trespassando a IV e V CONFINTEAS de Paris e Hamburgo. As limitações da educação de adultos meramente funcional vieram a levantar a questão da educação de adultos do tipo preventivo (Ribeiro-Dias, 2009, p.193-196).

A lógica que se enquadra com esta visão de uma educação de adultos do tipo preventivo passa pela compreensão de que “a *gestão do presente* é feita pelos adultos e por isso há que atender à sua formação; a *prevenção do futuro* tem a ver com as crianças, adolescentes e jovens, e por isso há que assegurar a sua preparação” (Ribeiro-Dias, 2009, p.196) ou seja, “a educação

de *adultos do presente* envolve também a dimensão preventiva da educação dos *adultos do futuro* que são as crianças, adolescentes e jovens de hoje (p.198).

Neste olhar extenso e com o enquadramento efetuado é possível olhar o aparecimento, os diferentes momentos, a evolução conceptual, algumas especificidades e características e algumas tensões da educação de adultos percebendo-se que a “revolução pedagógica” a ela associada “nasce na sua dimensão *remediativa*, cresce na sua dimensão *funcional* e culmina na sua dimensão *preventiva*”.

Deste modo e seguindo-se o caminho de descontinuidades, de falta de afirmação social e de desarticulações quer em Portugal, quer na Europa, quer no mundo, apontadas por quase todos os autores referenciados, levanta-se uma questão problemática e que deve levar à reflexão e idealmente à ação: se não existir forte investimento na educação de adultos já, estaremos a falhar com os adultos da atualidade, com os jovens de hoje, que serão eles adultos do futuro também eles impreparados. Só a colocação da educação de adultos enquadrada numa visão de educação de educação permanente e ao longo da vida no eixo prioritário de intervenção dos governos nacionais e todos os espaços de decisão comunitários e globais pode travar este ciclo preocupante para toda a humanidade. São precisas menos palavras e mais ações.

3.2.3. Educação popular, democracia e participação

Até ao ano de 1974, Portugal viveu em isolamento face ao resto da Europa. Com uma ditadura fascista em vigência, a população portuguesa caracterizava-se por um grande défice e pobreza culturais, oprimida e silenciada como se encontrava. A “luz” apenas foi reaparecendo após a ocorrência do 25 de Abril de 1974, onde

[...] vivendo um dos raros períodos históricos na vida de um país em que tudo parece possível às massas populares, a população portuguesa organizou-se em milhares de pequenos coletivos para dar uma solução imediata e total aos problemas quotidianos herdados de vários séculos” (Melo e Benavente, 1978, p.9).

Neste período pós-revolução, emergiu como um dos grandes problemas nacionais em matéria de educação, o analfabetismo, o que tornou premente o avanço de estratégias para a alfabetização da população. Na liderança da Direção Geral da Educação Permanente em 1975, Melo e Benavente (1978) afirmaram como prioridade “integrar a educação de adultos e a educação popular num sistema de avaliação que permitisse equivalências ao ensino oficial, obrigando este

a rever os seus princípios e critérios” (p.15), ou seja colocar escola, a dimensão profissional (trabalho e formação) e a educação popular num patamar mais igualitário e interligadas (p.15).

A busca de estratégias de alfabetização e educação popular em geral centraram-se também nos dois fenómenos que se observavam a partir de Abril de 1974 sobre esta área: de um lado as iniciativas tomadas pelas autoridades durante os períodos dos sucessivos governos provisórios e do outro as muitas iniciativas locais levadas a cabo pelas comissões de moradores, trabalhadores, grupos culturais e também de educação um pouco por todo os país (Melo e Benavente, 1978, p.31). No que concerne ao primeiro fenómeno a instabilidade governamental não possibilitou, de acordo com os mesmos autores, o avanço de um projeto mas no que concerne às iniciativas populares existem imensas manifestações e acontecimentos importantes por todo o país (p.31).

Neste sentido, deverá entender-se a alfabetização neste período não como um processo para a obtenção de estatísticas favoráveis ou meramente como processo para formar melhores trabalhadores – numa linha de conceção bancária de educação como aponta Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido*, não como uma visão neoliberal contábil hoje vigente (Lima,2007, p.38) mas sim como um processo de mobilização popular total em que o povo é sujeito coletivo da construção de uma nova sociedade (Melo e Benavente, 1978, p.34).

A alfabetização e este grande movimento de educação popular do pós-25 de Abril, centrava-se em ideias transformadoras, libertadoras, promotoras da cultura, do diálogo, da consciência crítica, da “conscientização” freiriana, numa visão ampla, a “a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições” (Beisegiel, 2010, p.30).

A educação popular deveria assim, estar ligada umbilicalmente ao desenvolvimento de todas as reformas trazidas pela democracia, abrindo acesso à democratização da educação e da cultura, bem como à compreensão e perceção da realidade à volta de cada um.

Neste período após a revolução de Abril, a dinâmica da educação popular no país era frutífera pois “cada comissão de trabalhadores constituía secções de alfabetização, educação sanitária, de animação sociocultural, etc. Em cada cooperativa agrícola desenvolviam-se atividades educativas” (Melo e Benavente, 1978, p.38).

Na visão de Schulze e Schulze (1976), na educação popular, entre educadores e educandos, trabalhadores, operários ou camponeses, as relações devem ser horizontais, devendo “procurar-se o diálogo, o intercâmbio de ideias e conhecimentos, a ação conjunta, a participação de todos e

de cada um dos que integram o grupo e a organização popular” (p.11).Trazendo-se algumas inovações ao nível dos métodos e técnicas de educação popular, floresceram por todo o país múltiplas associações, centros culturais e de recreio que promoveram a leitura, a alfabetização, o desporto, o teatro, o cinema, o folclore, as exposições artísticas, as creches, a formação de trabalhadores, a organização do trabalho cooperativo, as bibliotecas, a animação sociocultural entre muitas manifestações que fazem com que o período entre 1974 e 1976 que se viveu em Portugal, tenha sido o período mais propício para a consecução e concretização de um verdadeiro sistema de educação de adultos que as políticas públicas e o precipitar de diversos acontecimentos e mudanças políticas não chegaram a concretizar (Melo e Benavente, 1978).

Toda a expressão deste período áureo da educação popular em Portugal é hoje fácil de enquadrar numa lógica de educação permanente e ao longo da vida, sob uma perspetiva libertadora e democratizadora, mas a evolução dos tempos levou a que poucas destas imensas manifestações de educação popular tenham tido continuidade e ajudado a consolidar um sistema de educação de adultos em Portugal.

De facto e de acordo com Lima (2007), hoje a educação popular

[...] ou é objeto de uma reconfiguração funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulado com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de «conscientização», articulando-se com movimentos sociais populares e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos) (p.55).

Na verdade, novamente na visão de Lima, estando subordinada aos imperativos globais da modernidade e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, “a educação popular está sitiada” (p.55). A construção de uma sociedade mais democrática e participativa está assim mais distante e existe uma dicotomia acentuada entre o período de afirmação da educação popular e a atualidade.

Para provar esta afirmação e recuando novamente até à Revolução de 25 de Abril de 1974, verificou-se que após esse período “os conceitos de *educação para a democracia* e de *educação cívica*” se revalorizaram (Lima, 2007, p.38) mas hoje as lógicas neoliberais vêm galgando terreno e existe uma desvalorização crescente dos conceitos de educação para a democracia e participação. Analisando a questão da participação ativa dos cidadãos, apenas as teorias da democracia participativa parecem sublinhar ainda “o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia” (Lima, 2007, p.39).

No entanto de acordo com mesmo autor,

[...] o desenvolvimento do moderno Estado-Nação e a emergência dos sistemas educativos, a institucionalização da educação pública e a criação da escola como organização educativa especializada, bem como a consagração jurídica da escolaridade obrigatória e da escola universal e gratuita, vieram introduzir maior complexidade e maior formalização e racionalização, tanto nos processos de decisão política e participação cívica, quanto nos processos de educação e de socialização para a democracia (Lima, 2007, p.39).

Assim, geram-se conflitos entre “modernização e democratização, centralização do poder de decisão e participação democrática no processo de divisão (Lima, 2007, p.39).

É esta inconstância e complexidade que hoje encerram estes conceitos permanentemente em conflito. A lógica de mercado contraria a maior parte daquilo que a educação popular idealizava, mas faz por um lado com que esta se afirme como alternativa à lógica dominante.

Compreendendo que a necessidade de se construir uma sociedade mais democrática e participativa ainda é premente e que a necessidade de se educarem as pessoas para a democracia e participação ainda é urgente deve-se reforçar, contra a corrente, que

[...] é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e luta política, a coragem cívica que nos impele a correr os riscos inerentes à participação ativa” (Lima, 2007, p.58).

Na perspectiva de Barbosa (2008) a participação pode ser até “um atributo das pessoas e comunidades, relacionada com a cidadania e com estratégias de desenvolvimento pessoal, social e comunitário que se configura como elemento estrutural de uma cidadania democrática e como direito a ser reconhecido a todos os níveis” (p.458).

A educação popular, interligada à educação para a democracia e participação vai assim sobrevivendo ao longo dos tempos quer como resistência quer como “parceira” dos movimentos sociais emergentes e do chamado terceiro setor (Lima, 2007, p.68), podendo por isso falar-se da emergência de “novas dinâmicas alternativas em que a educação popular se articula fortemente com movimentos sociais, com organizações populares, com lutas pela emancipação social e por uma sociedade mais justa e com maior qualidade de vida” (p.68).

Na visão de Lima (2007, p.69), “a educação popular retoma e reinventa a sua tradição crítica e transformadora, resistindo ativamente ao seu enfraquecimento e à condição de um setor dócil e funcional” renovando-se assim como “fator de democratização da democracia e da emancipação social” (p.69).

Apesar das inúmeras contradições entre as políticas da modernidade centradas nas práticas economicistas, tecnicistas, burocráticas e neoliberais e aquilo que considerámos ser a ideologia da educação popular, educação de adultos e educação para a democracia e participação, penso que os contributos que estas últimas podem dar para uma sociedade mais democrática e participativa não só não podem ser postos em causa, como devem ser exaltados de molde a contrariar o “rolo compressor” sob elas imposto pelas políticas públicas em Portugal. Assim, creio que cabe a todos os educadores, animadores, pessoas do Terceiro Sector e dos movimentos sociais e todos os atores que ainda expressam as suas práticas à luz da crença numa educação crítica, para a liberdade e democracia, continuar a contrariar no terreno, de forma criativa, inovadora e plural a lógica dominante.

São estes, de forma algo dispersa é certo, que podem ainda assim expor as falhas, contradições e limitações do sistema vigente e não permitir uma “educação aprisionada e domesticada por objetivos meramente instrumentais” (Lima, 2007, p.99) mas antes uma educação ampla e humanista como a vê Ribeiro-Dias (2009, p.23), um:

[...] processo em que nos encontramos envolvidos «todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade», «todos os povos e todas as nações», e que consiste em utilizarmos todos os recursos (do ecossistema) em ordem a contribuímos para criar as melhores condições (na comunidade) para que todos os membros da Família Humana, com prioridade para os mais desfavorecidos, cresçamos e nos desenvolvamos em todas as dimensões do ser e ao longo de todas as fases da vida, no sentido de, com a inteligência discernirmos e com liberdade decidirmos seguir o caminho reto (direito, ético) que nos conduz ao reconhecimento e ao respeito da dignidade humana, em nós próprios e em todos os outros e à plena realização de cada um de nós (nos planos, pessoal, social e profissional), da inteira comunidade humana de que fazemos parte e, em última análise, do universo em que existimos (Ribeiro-Dias, 2009, p. 23-24).

3.2.4. **Envelhecimento**

As últimas décadas têm trazido às agendas políticas e sociais, o tema do envelhecimento com cada vez mais intensidade e os mais diversos vetores de análise, reflexão e preocupação. O fenómeno do envelhecimento é em primeiro lugar, “um fenómeno inerente a todo o indivíduo, caracterizando-se por ser um processo de alterações morfológicas e funcionais do organismo que vão ocorrendo ao longo da vida” (Antunes, 2016, p.51). Logo, entendemos que este fenómeno é ocorre em grande escala, de forma transversal e universal em todo o mundo, mas que tem vindo a crescer como tema essencial na medida em que “o grupo das pessoas idosas não parar de

aumentar enquanto não cessa de decrescer o número de indivíduos jovens (pelo menos nos países desenvolvidos)” (Simões, 2006, p.11).

Neste ponto é relevante procurar compreender-se o que é afinal uma pessoa idosa ou velha, sendo que a maioria dos autores e até as organizações mundiais como a OMS ou ONU estabelecem estes conceitos enquadrando-os com uma dada faixa etária. Estabelecendo uma divisão etária, Oliveira (2008), considera “adulto aquele que atingiu os 18/21 anos, distinguindo-se essencialmente em três fases: jovem adulto (ou adulto jovem entre os 20-40 anos; adulto de meia idade (entre os 40-60 anos, podendo ir até aos 65 ou 70); adulto idoso (ou idoso propriamente dito)” (p.12).

Noutra categorização inspirada por diversos autores, há uma divisão “por décadas, em quatro espécies de velhice: velhos-jovens (60-69 anos), velhos de meia-idade (70-79), velhos-velhos (80-89) e velhos muito velhos (a partir dos 90 anos)” (Oliveira, 2008, p.13). Pode ainda considerar-se que os primeiros grupos se encaixam com a terceira idade e os dois últimos com a quarta idade para estabelecer alguma diferenciação entre eles (p.13).

O envelhecimento tem assim variadíssimas facetas e campos de análise desde a faceta biológica, psicológica, social, individual, coletiva, societal, com diferentes perspetivas de enfoque e análise consoante os autores e a sua área de estudos de proveniência. Todos estes contributos afirmam o envelhecimento e o seu estudo como multi e transdisciplinares, sendo por isso um fenómeno apenas totalmente entendível numa visão plural e transversal a vários campos de estudo científico. Existe, no entanto, uma dimensão coletiva que tem estimulado o desenvolvimento do estudo em quase todos os campos e que é o envelhecimento demográfico, pois os dados que vêm sendo recolhidos por todo o mundo demonstram números absolutamente surpreendentes que um pouco por todo o mundo, “coloca assim importantes desafios aos indivíduos, às famílias, ao Estado e à Sociedade em geral” (Dias & Lopes, 2016, p.68). Deste modo e no estudo e discussão à volta do envelhecimento também para este projeto a questão demográfica se assume como “vetor dominante” (p.68).

Para uma visão crítica, politizada e informada sobre esta questão, alguns aspetos da demografia do envelhecimento terão destaque neste projeto, procurando-se analisar alguns dados concretos que apontem afinal o porquê de, em torno dos atuais dados e projeções futuras, o envelhecimento se estar a afirmar cada vez mais como tema essencial de qualquer agenda de quaisquer organismos para os dias de hoje e as próximas décadas.

A questão demográfica do envelhecimento

No essencial, Bandeira (2014), considera que o conceito de envelhecimento demográfico designa “a progressiva diminuição do peso das gerações mais jovens a favor das gerações mais velhas. O início dessa mudança coincide em geral com a descida da natalidade, que, porque substitui gerações mais plenas por gerações mais vazias, provoca a redução da base masculina e feminina da pirâmide e o conseqüente alargamento do peso das gerações mais velhas” (p.17). Ao longo desta pequena análise serão mostrados e analisados alguns indicadores que demonstram a dimensão deste fenómeno, primeiramente ao nível europeu e depois a nível nacional.

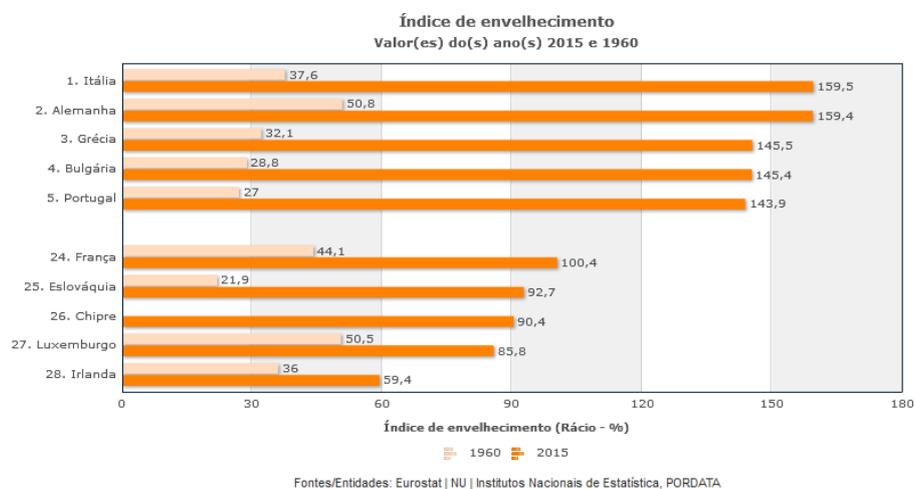


Figura 1 - Índice de envelhecimento (rácio - %), PORDATA, 2015

Neste gráfico verifica-se desde a década de 60 até aos dias de hoje, Portugal se converteu num dos países mais envelhecidos da Europa, sendo mesmo na atualidade o quinto país europeu mais envelhecido e um dos países onde o rácio de envelhecimento mais evolui de forma desfavorável de 27% em 1960 para 143,9% no ano de 2015. Números que demonstram também que o mesmo fenómeno de evolução demográfica é transversal a toda a Europa, mas Portugal é mesmo um dos países mais indicadores desta nova realidade.

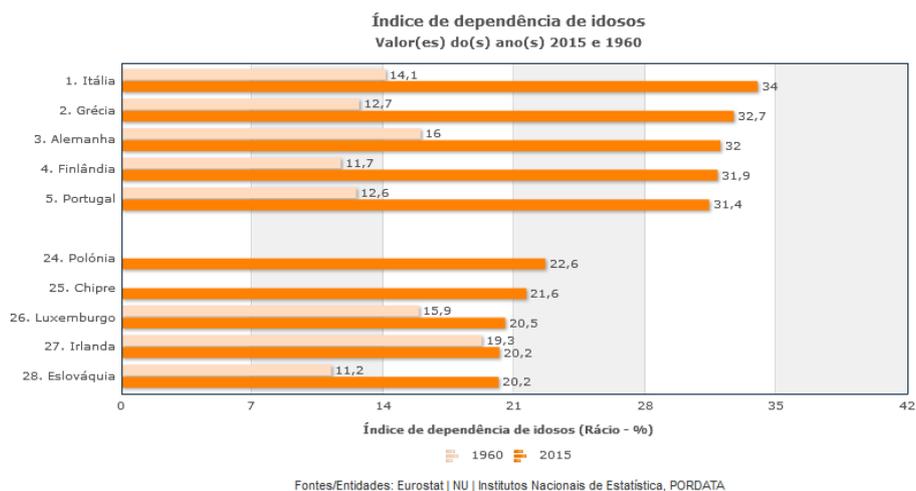


Figura 2 - Índice de dependência de idosos (rácio - %), PORDATA, 2015

Também no que concerne à dependência de idosos e à evolução desta dependência ao nível europeu verificámos que Portugal é também um dos países da Europa com maior índice de dependência de idosos com uma evolução desde a década de 60 até 2015 de 12,6% para 31,4%. Números que adensam ainda o problema social, na medida em que não só existem muitos mais idosos como muitos mais entre estes são dependentes de outrem.

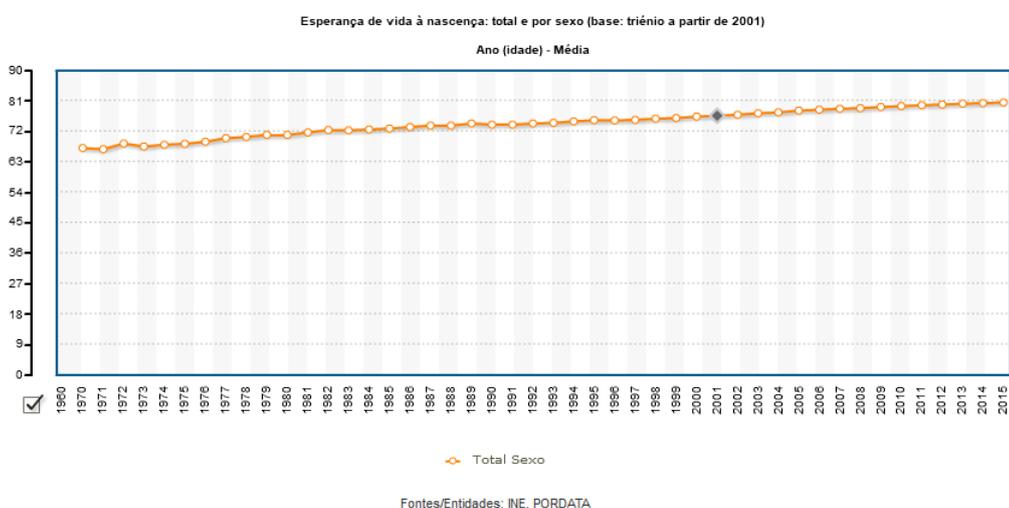


Figura 3 - Esperança de vida à nascença, PORDATA, 2015

Avançando para números à escala nacional, números estritamente de Portugal verificámos que a esperança de vida à nascença em Portugal tem avançando de forma galopante desde a década de 60 até ao ano de 2015, sendo praticamente ininterrupta a progressão deste indicador favorável. A esperança média de vida situava-se em Portugal em torno dos 64 anos em 1960, 67,1 na década de 70 (com correspondência de 64 anos para o sexo masculino e de 70,3 para o feminino) numa evolução galopante até ao ano de 2015 em que a esperança média de vida se encontrava

nos 80,6 anos distribuídos por género em 77,6 anos para os homens e 83,3 anos para as senhoras. De qualquer modo a análise relevante é a contínua progressão deste indicador.

Anos	Rácio - %			Proporção - %	
	Índice de envelhecimento	Índice de dependência total	Índice de dependência jovens	Índice de dependência idosos	Índice de longevidade
2005	108,5	49,7	23,8	25,9	43,8
2006	110,4	49,8	23,7	26,1	44,6
2007	112,6	49,9	23,5	26,4	45,6
2008	115,1	50,1	23,3	26,8	46,4
2009	117,8	50,3	23,1	27,2	46,9
2010	121,6	50,8	22,9	27,9	47,6
2011	125,8	51,2	22,7	28,5	48,3
2012	129,4	51,7	22,5	29,1	48,7
2013	133,5	52,2	22,4	29,9	48,9
2014	138,6	52,8	22,1	30,7	49,0
2015	143,9	53,2	21,8	31,4	49,0
2016	148,7	53,8	21,6	32,1	48,8

Indicadores de envelhecimento
 Fontes de Dados: INE - Estimativas Anuais da População Residente
 Fonte: PORDATA
 Última actualização: 2017-06-16

Figura 4 - Indicadores de envelhecimento, PORDATA, 2016

Nesta tabela, analisámos vários indicadores de envelhecimento comparados recuperando o índice de envelhecimento total que se encontra nos 148,7% um número absolutamente alarmante, que, analisando apenas a partir da última década, mostra um aumento superior a 40%. Também com razões de interesse verifica-se um índice de dependência total de 53,8%, um índice de dependência de jovens de 21,6%, um índice de dependência de idosos de 32,1% e um índice de longevidade, também em constante crescendo com exceção do ano de 2016, único ano da última década com um ligeiro recuo deste indicador que se situa agora nos 48,8%.

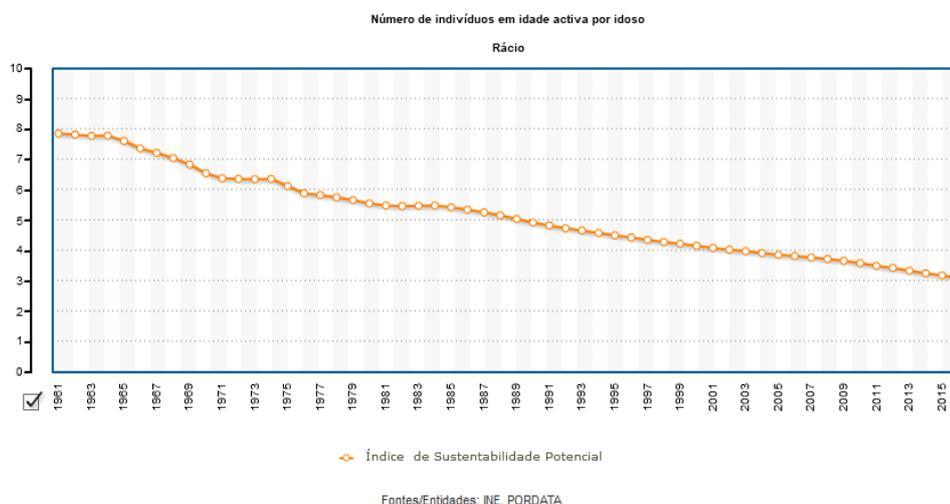


Figura 5 - Número de indivíduos em idade activa por idoso, PORDATA, 2016

O gráfico representado na figura 5, demonstra a queda contínua ao longo das últimas décadas do número de indivíduos em idade ativa por idoso em Portugal. Neste gráfico é de notar que na década de 60 existiam cerca de 8 pessoas ativas por cada idoso e que em 2016 esse número ronda apenas as 3 pessoas ativas por cada idoso – uma diminuição drástica que as projeções para as próximas décadas prometem adensar. Se se tiver em conta dados da PORDATA (2016) referentes à taxa bruta de natalidade em Portugal verificámos que, de forma congruente a taxa de natalidade em Portugal se situa apenas nos 8,3% uma das dez piores em toda a Europa. Refletindo-se nas consequências que estes números estão a trazer e trarão futuramente, o próprio Estado social, Estado Providência pode encontrar-se em risco uma vez que os declive entre as pessoas que trabalham e as que não trabalham se tornará manifestamente insustentável. Os equipamentos sociais são insuficientes, as famílias terão dificuldades de se assumirem como cuidadoras e os rendimentos económicos também não acompanham as necessidades que podem vir a criar-se. Deste modo é uma situação demográfica dramática que se está a criar em Portugal sem que se verifiquem políticas públicas de preparação da realidade vindoura nos múltiplos setores em que é necessário intervir desde a economia, à segurança social até à saúde.

A partir dos dados aqui revelados é possível fazer-se um pequeno retrato social do Portugal da última década, um país cada vez mais envelhecido, onde nascem cada vez menos crianças e existem cada vez mais idosos, com cada vez mais longevidade e mais idade e onde existem cada vez menos trabalhadores em proporção com as pessoas dependentes ou reformadas. Números absolutamente preocupantes e que deveriam exigir uma canalização fortíssima das políticas públicas para o setor da educação de adultos, da educação permanente e de todas as respostas sociais necessárias para se ir mitigando e potencialmente tentar inverter-se alguns destes dados de hoje e ainda muitos do que são projetados para as próximas décadas.

De acordo com dados do INE (2017) no seu boletim de informação à comunicação social de 29 de Março de 2017, entre 2015 e 2080 projetam-se as seguintes transformações:

Portugal perderá população, dos atuais 10,3 para 7,5 milhões de pessoas, ficando abaixo do limiar de 10 milhões em 2031;

O número de jovens diminuirá de 1,5 para 0,9 milhões; mesmo admitindo aumentos no índice sintético de fecundidade, resulta, ainda assim, uma diminuição do número de nascimentos,

motivada pela redução de mulheres em idade fértil, como reflexo de baixos níveis de fecundidade registados em anos anteriores;

O número de idosos passará de 2,1 para 2,8 milhões;

Face ao decréscimo da população jovem, a par do aumento da população idosa, o índice de envelhecimento mais do que duplicará, passando de 147 para 317 idosos, por cada 100 jovens, em 2080;

O índice de envelhecimento só tenderá a estabilizar na proximidade de 2060, quando as gerações nascidas num contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações já se encontrarem no grupo etário 65 e mais;

Estas tendências são em geral transversais a todas as regiões NUTS II (Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, e regiões autónomas da Madeira e dos Açores);

A população em idade ativa diminuirá de 6,7 para 3,8 milhões de pessoas;

O índice de sustentabilidade (quociente entre o número de pessoas com idades entre 15 e 64 anos e o número de pessoas com 65 e mais anos) poderá diminuir de forma acentuada, face ao decréscimo da população em idade ativa, a par do aumento da população idosa. Este índice passará de 315 para 137 pessoas em idade ativa, por cada 100 idosos, entre 2015 e 2080.

Perante este cenário urge lançar-se uma reflexão pública generalizada para a consciencialização acerca das dificuldades que aí vem para toda a sociedade, sendo que os agentes no terreno incluindo e destacando particularmente os educadores e animadores têm a especial responsabilidade de tudo fazerem para responderem desde já a estas transformações e de exemplificarem com as suas práticas, os caminhos a seguir sabendo que não será deles que dependerá a construção de políticas e de rumos para se esbaterem, contrariarem e também se lidar com esta realidade mas não se resignando e procurando fazer com que todos, de baixo para cima, tenham cada vez mais voz crítica para pressionarem a que se olhe para um setor que será ainda mais determinante na construção de todas as dimensões de qualquer país.

Envelhecimento ativo

Segundo a OMS (2002, citado por *Direção Geral de Saúde*, 2004, p. 6) envelhecimento ativo é o “Processo de maximização das oportunidades que surgem para a saúde, educação, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem”. Na perspetiva de Jacob (2007), o conceito de envelhecimento ativo

[...] aplica-se tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais e permite que as pessoas percebam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida e inclui a participação ativa dos seniores nas questões económicas, culturais, espirituais, cívicas e na definição das políticas sociais (p.20).

Pode apontar-se como objetivo principal do envelhecimento ativo o aumento da expectativa de uma vida saudável e de qualidade de vida (Jacob, 2007, p.20). De fato, no que concerne ao novo paradigma do envelhecimento ativo verifica-se que este surge como consensualmente, preconizando “a qualidade de vida e a saúde dos mais velhos, com manutenção da autonomia física, psicológica e social, em que os idosos estejam integrados em sociedades seguras e em que assumam uma cidadania plena” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.2).

Para melhor se compreender as diferentes dimensões do envelhecimento ativo, importa ainda compreender, alguns dos conceitos-chave determinantes que em torno dele gravitam na visão de Ribeiro e Paúl (2011, p.3), tais como:

O conceito de autonomia, considerada no sentido do controlo individual sobre a vida e a capacidade inalienável de decisão;

Independência, nas atividades de vida diária e nas atividades instrumentais da vida diária, ou seja, a capacidade de cuidar de si próprio, na manutenção básica do seu corpo, e no exercício de competências de manipulação do mundo externo, igualmente essenciais à rotina diária;

A expectativa de vida saudável, traduzível no tempo de vida que se pode esperar viver sem precisar de cuidados especiais;

A qualidade de vida, a qual incorpora, de modo complexo, a saúde física, o estado psicológico, o nível de dependência, as relações sociais, as crenças pessoais e as características do ambiente em que a pessoa se encontra inserida.

Compreendemos, deste modo, que o conceito de envelhecimento ativo é então um conceito que se desdobra e multiplica em várias dimensões, não se devendo descurar que nas ações e abordagens efetuadas para se criarem condições para o envelhecimento ativo de um dado grupo de pessoas se deve sempre ter em conta a própria visão de cada um sobre o que é autonomia, bem-estar, qualidade de vida, conforto entre outros conceitos que podem ser vistos e valorizados numa perspetiva pessoal e individual de maneiras diferentes.

Importa então refletir na questão do envelhecimento ativo enquanto objetivo dos diferentes países do mundo e dos indivíduos, a ser politicamente estruturado até porque “em última

instância, uma abordagem coletiva do envelhecimento e dos idosos irá determinar como nós, nossos filhos e netos irão experimentar a vida mais tarde” (OMS, 2005, p.45).

Para a OMS (2005, p.45) existem três pilares da estrutura política do envelhecimento ativo sendo eles a participação, a saúde e a segurança. Dentro destes e fazendo a ponte para o presente projeto o pilar da participação foi indubitavelmente um dos mais valorizados tendo em conta que

Social participation and social support are strongly connected to good health and well-being throughout life. Participating in leisure, social, cultural and spiritual activities in the community, as well as with the family, allows older people to continue to exercise their competence, to enjoy respect and esteem, and to maintain or establish supportive and caring relationships (WHO, 2007, p.38).

Ao longo dos últimos anos, têm-se multiplicados os apelos, sensibilização e consciencialização para a importância de se pensarem políticas públicas de longo prazo para o envelhecimento ativo tendo uma dessas iniciativas sido o “Ano Europeu para o Envelhecimento Ativo e a Solidariedade entre Gerações 2012” promovido pela Comissão Europeia cujas repercussões foram avaliadas e publicadas pela própria Comissão no “Relatório da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões” do ano de 2014 e do qual se destaca o facto de se considerar ter conseguido estimular o debate público e promover a aprendizagem mútua em torno dos temas do envelhecimento ativo e da solidariedade entre as gerações e ainda de se ter proporcionado efetivamente um quadro para assumir compromissos e tomar medidas concretas pelo que a mobilização das organizações da sociedade civil.

No entanto a atualidade, a pertinência e validade da aposta em políticas de envelhecimento ativo fica espelhada em dois dos objetivos para o desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos publicados pela ONU (2015), nomeadamente na necessidade de se assegurar uma vida ativa e de promover o bem-estar para todos e em todas as idades, mas também na necessidade de se ver assegurada uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo-se oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Até ao ano de 2030, estes objetivos estão no topo da agenda da Organização das Nações Unidas e é neste sentido que o envelhecimento ativo continua a ser uma necessidade e uma prioridade.

Sintetizando toda a informação e todo o estudo em torno do envelhecimento ativo e tudo o que o circunda, manifesta-se a expectativa de que também em Portugal venha a haver cada vez mais ambição no sentido de se criarem melhores políticas públicas que possam permitir um envelhecimento ativo a todos os portugueses, sendo que isto não é possível desenquadrado de

uma visão holística de educação permanente e ao longo da vida. No que concerne a este projeto, o conceito de envelhecimento ativo é basilar, sustenta todo o projeto e intervenção sendo indissociável de todas as suas fases e atividades.

3.2.5. Animação Sociocultural

A história da animação sociocultural em Portugal é relativamente recente pelo menos se enquadrarmos este conceito como ação cultural social e educativa geradora de dinâmicas e processos de participação juntos das populações de uma dada comunidade (Lopes, 2006, p.95).

Um marco muito importante para a história da animação sociocultural foi a conceptualização definida pela UNESCO em 1977 que é referida por Lopes (2006), 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 sociopolítica em que estão integradas (p.95). Entendido este conceito deste modo, verifica-se que até ao Estado Novo cair apenas se pode falar em Portugal de algumas manifestações de animação sociocultural ou expressões a antecederam a sua afirmação.

Numa breve resenha histórica realizada por Lopes (2006) podemos compreender que na primeira República os marcos para a história da animação passaram pelas “escolas móveis, as universidades livres e as universidades populares, implementadas com o intuito de se promover a elevação cultural das camadas populares” (p.96). Estes antecedentes virão mais tarde a reenquadrar-se num período de maior afirmação da animação sociocultural após o 25 de Abril de 1974. Nesta fase histórica destacam particularmente as mudanças trazidas pela República, as primeiras promoções de educação popular e o uso da arte dramática e de uma pedagogia mais enquadrada com a animação do que com crenças meramente de instrução das pessoas.

Com a chegada da Ditadura militar e do Estado Novo, ocorreu um período designado de “desanimação” por Lopes (2006, p.106), em que os meios culturais, as artes e todas as que se podem considerar expressões populares ou de animação foram ideologicamente deturpadas e encaixadas numa “estratégia política de doutrinação coletiva” que permitiu ver ao longo de muitos anos atividades e momentos de animação enquadrados com a agenda fascista. Assim, as colónias de férias, passeios e excursões, demonstrações desportivas, conferências e teatro ocorriam de forma completamente instrumentalizada para demonstrar a força, o poder, a grandiosidade, as obras e todas as grandes realizações do regime (Lopes, 2006, p.109). O conceito de “alegria no

trabalho” conduzia muitas das iniciativas realizadas, enquadrado com as ideias nacionalistas e fascistas de países como a Alemanha, a Espanha e a Itália.

Avançando-se na história, compreendemos que, a partir da Primavera Marcelista e da reforma educativa protagonizada por Veiga Simão, apareceu finalmente na lei e preocupação (aparente) de promover a difusão cultural e Animação sendo, no entanto “óbvio que tudo isto, neste tempo, só tinha expressão no plano formal, porque para ser aplicado faltava algo indispensável à difusão e à Animação – faltava a Democracia, que constitui a substância da Animação” (Lopes, 2006, p.131).

Podendo falar-se até aqui de pequenas expressões de animação, pode-se considerar o seu período de eclosão ainda na vigência da ditadura, situando-o “nos anos sessenta, como resposta a problemas derivados da identidade cultural, integração, participação, comunicação, socialização, relação, educação, etc.” (Lopes, 2006, p.135) sendo que a sua afirmação só pode ser considerada a partir da democracia, sendo que a animação sociocultural em Portugal se institucionalizou a partir da revolução democrática de 25 de Abril de 1974, que abriu caminho ao maior e mais intenso envolvimento participativo da história de Portugal moderno,

[...] impulsionado por um povo que reaprendia o significado e o sentido da esperança, da liberdade de ação, de expressão e associação, por um povo que se animava e se animava num reencontro com a história e com a vontade de transformar as vertentes da política, da educação e da dimensão social e cultural (Lopes, 2006, p.153).

Entre 1974-1976, período de atividade da DGEP (Direção Geral para a Educação Permanente) estabeleceu-se um vínculo fortíssimo entre animação sociocultural e a educação popular com a explosão de imensas iniciativas e atividades de caráter educativo, cultural, desportivo, artístico relacionadas com alfabetização, saúde, música, teatro, cinema, artes plástica, agricultura e indústria, leitura e fotografia entre uma gama extraordinariamente ampla por todo o país em múltiplos contextos, sendo a esmagadora maioria de associativismo popular ou de iniciativas populares de outras índoles mas com o precipitar de acontecimentos políticos que levaram à rutura com a educação popular, também a animação foi forçada a readaptar-se e ajustar-se, passando por uma fases subordinadas a algum (re)centralismo das decisões no Estado, até à aproximação ao poder local e transferência para esse setor de 80 para 90, evoluindo até animação sociocultural de hoje com os desafios da globalização (Lopes, 2006, p.156) que não se esvaziou de sentido, de utilidade e necessidade em diversos contextos mas que por vezes é marginalizada pelo sistema.

A animação sociocultural hoje em dia pode e deve ainda rever-se e repensar-se partindo do seu período forte e do seu vínculo à educação popular, pois mais do que nunca, uma educação que estimule a democracia, a cidadania e a participação, é necessária num país onde as carências culturais das pessoas são imensas e onde a modernização, a globalização e o racionalismo económico têm vindo a agravar este défice.

Uma definição mais contemporânea de animação sociocultural, de Trilla (2004), define-a como,

[...] o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural (p.26).

Verifica-se por isso que o enfoque é colocado na participação ativa e nas ideias de desenvolvimento social e cultural de uma dada comunidade pelos próprios indivíduos reforçando a importância da promoção de uma animação sociocultural que se inspire na educação popular e nos seus objetivos de construção de uma sociedade mais democrática e cidadã, partindo da realidade de cada pessoa e estimulando essas pessoas com técnicas participativas como o diálogo, a reflexão e o trabalho colaborativo e em grupo.

Na verdade, a animação sociocultural “é uma expressão vazia de significado sem o conceito de participação” (Lopes, 2006, p.432) mas existem algumas considerações e reflexões a ter em conta sobre a participação devendo entender-se, de acordo com Ander-Egg (1992,) que:

- A participação é um objetivo estratégico pelo que deve ser um ponto de chegada e não de partida; para se chegar a esse objetivo deve dar-se um processo, tem que se encontrar um caminho e um sentido para que cada pessoa se transforme de espectador em ator e se vá evoluindo de uma participação tutelada até uma participação autónoma (p.75);
- Nem sempre se alcança a plena participação, mas deve-se tentar, promovendo iniciativas populares desde a base e fomentando o surgimento e consolidação de organizações autónomas (p.76);

Na animação sociocultural, a ideia de participação “vai unida inseparavelmente à de cidadania. Não pode haver cidadania se não existem causas e possibilidades reais de participação” (Fernández, 2008, p.130). Ideia que é complementada ainda por Lopes (2006), “educar para a democracia significa educar para a cidadania” sendo que não existe qualquer ação educativa “nem animação sociocultural sem cultura democrática porque educar é comunicar, é interagir com o

outro. Nesta medida, a animação requer uma participação comprometida com o desenvolvimento que pretende levar o ser humano à dimensão utópica da autonomia total” (p.427).

Nesta tríade de conceitos de participação, cidadania e democracia está o enfoque e a importância da animação sociocultural para este projeto do ponto de vista teórico pois de facto, a animação sociocultural enquanto “modelo participativo de ação sociocultural e educativo” (Fernández, 2008, p.131) tem contribuído para o fomento de comunidades mais livres, autónomas e participativas.

O enquadramento entre o que é participar e o que deve ser a animação que prioriza a democracia e cidadania está exposto na reflexão de Lopes (2008),

Participar é ter presentes as necessidades humanas, é pensar o homem na sua dimensão social, é procurar relacionar-se e partilhar com os outros, é assumir-se homem cidadão que pensa, que age, que opina, que intervém e que confere à democracia formal um conteúdo social. A participação democrática promotora da solidariedade que anula ou atenua a competição individualista e potencia o respeito pelo pluralismo, combatendo o sectarismo, o fanatismo e que projeta uma educação social cívica, norteada por princípios e normas que refletem cultura e pressupõe educação democrática. Uma Animação assente neste modelo participativo obriga o cidadão a refletir sobre a democracia e os seus rumos, a participação e as suas dimensões, o voluntariado e a sua função no passado e no agora, em direção ao futuro (p.427).

A importância da animação sociocultural neste projeto centra-se nesta visão crítica, sendo que, na medida em que a população idosa está no eixo de tudo e entendendo as especificidades deste público têm-se em conta evidentemente as visões mais centradas numa animação específica de idosos como a de Jacob (2007) que define a animação de idosos como “a maneira de atuar em todos os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos, sendo um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva da pessoa idosa” (p.31) mas nunca descurando e pelo contrário relevando uma “melhoria nas relações e comunicação com os outros, para uma melhor participação na vida da comunidade de que se faz parte, desenvolvendo a personalidade do individuo e a sua autonomia (p.31).

Numa síntese geral de uma visão da animação sociocultural aqui problematizada, pode-se afirmar que, hoje, na atualidade, mais do que nunca aparecem desafios para esta área e para que a animação com o potencial que tem se possa afirmar como motor de transformação crítica da sociedade é necessário ter em conta as principais finalidades para qualquer profissional que utilize ou que se encontre no âmbito da animação sociocultural de acordo com Marchioni (2008, p.266):

- Favorecer e potenciar todo o processo de participação da população;

- Favorecer e potenciar o associativismo existente e promover novas formas associativas, formais e informais;
- Agregar as diferentes forças sociais e as pessoas a título individual na realização de projetos e iniciativas comuns;
- Favorecer a tomada de consciência das problemáticas comuns e a procura de soluções também elas comuns;
- Potenciar as redes sociais existentes e a formação de líderes;
- Favorecer o encontro entre coletivos, grupos e associações, evitando todo o tipo de discriminação, exclusão e marginalidade.

Na verdade, apenas com pessoas a intervirem com real e verdadeira convicção nestes objetivos se poderá continuar a lutar para se irem esbatendo as velhas desigualdades sociais e as novas, trazidas pela globalização e por todas as suas consequências em todos os setores da sociedade. E só com estes valores é possível intervir-se de forma humanista e libertadora rumo a uma sociedade futura que se quer mais livre, mais democrática e mais justa.

3.2.6. Educação para a saúde e Promoção da Saúde

O conceito de saúde e a preocupação humana com a saúde sempre foram assuntos problematizados e discutidos ao longo dos tempos. A associação da educação enquanto área de relevo para ajudar as pessoas à manutenção ou melhoria das suas condições de saúde foi-se concretizando paulatinamente, o que levou à emergência do conceito de educação para a saúde.

Assim, a educação para a saúde é um tema que desde finais desta década de 70 e início da década de 80 vem ganhando cada vez mais força, sendo que sobre ela se debruçam uma grande pluralidade de autores e investigadores, mas também diversos organismos e organizações nacionais, europeias e mundiais. Um marco histórico muito importante, crucial para a evolução da educação para a saúde foi a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada na extinta URSS em 1978. Na Declaração decorrente da Conferência de Alma-Ata, surge uma reconfiguração do conceito de saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1979, p.2).

Na visão de Oliveira (2004, p.45) tratou-se de uma evolução pois “pela primeira vez em documentos desta ordem, se define ‘saúde’ pela positiva, ou seja, não só como um estado biológico de ausência de doença, mas sim como um estado de bem-estar que engloba todas as

dimensões dos seres humanos”. Da Declaração de Alma-Ata importa ainda extrair a ideia transmitida de que “a promoção e a proteção da saúde dos povos é essencial para o contínuo desenvolvimento económico e social e contribui para a melhor qualidade de vida e para a paz mundial” (OMS, 1979, p.2). As ideias de promoção e proteção da saúde ganharam neste ponto uma nova importância e relevância.

Um marco histórico que se seguiu com superior importância foi a Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde de Ottawa de 1986, cujas recomendações se encontram também numa Declaração que ficaria conhecida como a “Carta de Ottawa”.

Na Carta de Ottawa, surge o conceito de Promoção da Saúde, enquadrado nesta visão:

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global. (OMS, 1986).

A Carta de Ottawa (1986) marca também rigorosamente os pré-requisitos para a saúde que são “As condições e os recursos fundamentais para a saúde são: Paz – Habitação – Educação – Alimentação – Renda - ecossistema estável – recursos sustentáveis - justiça social e equidade”, para além de estabelecer metas para a equidade, o desenvolvimento pessoal das pessoas, a definição de políticas públicas amplas e contínuas, a criação de ambientes favoráveis, o desenvolvimento das comunidades, a reconfiguração dos sistemas de saúde e a partilha de esforços entre todos os países, tudo isto enquadrado na promoção da saúde (OMS, 1986).

Assim, este ponto marca o princípio da afirmação contínua do conceito de promoção da saúde que Oliveira (2004, p.49) considera que “tem vindo a instituir-se como um grande plano transnacional de ação ao nível da saúde pública e comunitária” pelo que existem muitas evoluções e méritos advindos dos processos de promoção da saúde. Contudo, Oliveira (2004, p.49) ressalva que “os documentos das Nações Unidas parecem por vezes esquecer é que os profissionais de saúde nem sempre possuem formação pedagógica”, pelo que “[...] o promotor da saúde tem que ser formado para ser um educador e não um instrutor dos seus utentes”.

Deste modo, Oliveira transmite a ideia de que os educadores, particularmente os educadores não-formais de adultos, têm um papel crucial a cumprir, não só como promotores da saúde, mas

também como possíveis formadores ou parceiros dos próprios profissionais de saúde, podendo, a título de exemplo, usar e transmitir a metodologia da educação de adultos no sentido de estimular uma nova forma destes profissionais comunicarem com as pessoas, particularmente com os mais frágeis das sociedades, como os idosos.

Os conceitos de educação para a saúde e de promoção da saúde, não se podem assim afastar, até porque:

Education is a major determinant of health. It is well known that those who are most likely to suffer from ill health are not only the poorest, but also those with the lowest level of education. What is more, experience in both developing and developed countries shows that literacy and non-formal education programmes can lead to significant improvements in health and general well-being (UNESCO, 1999, p.3).

No entanto, deve-se compreender a dimensão mais ampla do conceito de promoção da saúde “Health education can be understood as a component of health promotion. Health promotion and health education both aim at improving access to health-related information and services to give people more control over their own health and well-being.” (UNESCO, 1999, p.6).

As ideias da UNESCO têm paralelo com uma conceptualização de educação para a saúde bem aceite como a proposta por Tones e Tilford (1994, p.11): “Educação para a saúde é toda a atividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com saúde e doença [...], produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida”.

A educação para a saúde entra neste projeto enquadrada com uma visão holística de educação permanente e ao longo da vida que deve fomentar a participação de todos numa dada comunidade. Na visão da UNESCO (1999, p.7), “Adult learning plays an important role in current health promotion strategies. At the same time adult educators increasingly recognise the importance of health, including environmental health”. Para além deste fator, os próprios adultos e no caso concreto, a população idosa deste projeto, parecem ter como um dos temas de maior interesse para si, as questões relacionadas com a saúde, mostrando-se por isso sempre disponíveis para desenvolver novos conhecimentos nesta área.

O papel do educador passa maioritariamente no sentido de compreender que a educação para a saúde” veicula conhecimentos. Por sua vez, a construção do conhecimento de cada

indivíduo faz-se com base na afetividade. Isto implica que, essa mesma construção vai depender das emoções que se estabelecerem entre as pessoas. É, por isso, muito importante a relação que se estabelece entre os educandos e entre estes e o educador para o sucesso de qualquer programa educativo” (Carvalho e Carvalho, 2006, p.16). Assim, a dinâmica criada numa pequena comunidade favorece a educação para a saúde, sendo importante reconhecer que “L’apprentissage en communauté est une des meilleures méthodes utilisées dans le domaine de l’éducation des adultes pour les questions de santé” (EAEA, 2015, p. 5).

Numa síntese objetiva, podemos considerar que a educação para a saúde tem de ser vista na atualidade como uma dimensão importante também de uma educação permanente, na medida em que é necessário intervir-se e trabalhar-se nas comunidades para se partilhar conhecimento útil com as pessoas para que estas se apercebam e compreendam a necessidade de modificarem, transformarem ou adaptarem os seus comportamentos neste caso face à sua própria saúde, tendo sempre em conta os princípios que devem nortear uma intervenção com adultos, respeitando-se as crenças e visões de cada um, encorajando-se e dando valor às intervenções e considerações de cada pessoa, ajudando a que se crie um espírito que possibilite o entendimento do papel e responsabilidade de todos a nível individual e coletivo (ou comunitário) para se conseguir melhorar a saúde de cada um e de todos.

Os educadores não-formais podem ser assim determinantes a contribuir para que a educação para a saúde aconteça em meios não visados pelo sistema educativo formal com a vantagem ainda de que “L’apprentissage, en particulier dans l’éducation non-formelle des adultes qui utilise des méthodes participatives et innovantes, rend les gens plus confiants en eux-mêmes et conscients de leurs propres capacités et compétences” (EAEA, 2015, p.7).

Deste modo e enquadrando a presença da educação para a saúde neste projeto com uma forte ligação à participação, aos valores democráticos e à educação permanente, pode dizer-se que, não sendo um eixo estruturante do mesmo, é mais uma dimensão presente a reforçar a amplitude das intervenções realizadas e que se verifica por exemplo de forma clara na atividade “O colesterol e doenças associadas” e integrada em atividades como “Desigualdades vs Oportunidades” e a “A herança e o legado ambiental”.

3.2.7. Educação Ambiental e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU

Nos últimos anos, particularmente nas últimas duas décadas o tema do Ambiente tornou-se elemento central da agenda de quase todos os países do mundo. De facto, esta área é tão transversal a toda a vida humana que estranho seria se estas questões passassem ao lado das agendas de toda a gente quando estão em causa as condições e qualidade, e até manutenção, de vida de todos e a própria vivência do Homem na Natureza. A propósito desta realização do Homem no Universo, Ribeiro-Dias (2009) falou de uma “*educação ecossistémica*” (p.299), aludindo para o facto da educação se estender a rigorosamente todas as dimensões do homem no espaço e no tempo. As preocupações com a degradação da qualidade de vida, a destruição de ecossistemas, da qualidade do ar e da água, do aquecimento global entre outros fenómenos tem levado a que se torne premente que haja ação através da educação para a consciencialização e a mudança de comportamentos.

A expansão das políticas ambientais e conseqüentemente da educação ambiental ocorreu sobretudo a partir de 1972, altura da Declaração de Estocolmo (Gaudiano, 2005, p.25). Não obstante e de acordo com Caride e Meira (2001) antes desse período já se falava de educar para conservar a natureza, havendo registo de 1949 do ambientalista Aldo Leopold a falar de “uma educação ecológica orientada a consciencializar a população sobre a necessidade de conservar um meio ambiente cada vez mais degradado pela pressão do progresso e pela mercantilização progressiva da natureza” (Caride e Meira, 2001, p.169).

Em 1972 apesar dos ténues esforços de todos os países envolvidos, saiu da Conferência de Estocolmo um documento estruturante tido como “uma declaração dos direitos ecológicos da humanidade” (Caride e Meira, 2001, p.171). Neste documento o seu décimo nono princípio enuncia ser indispensável realizar-se um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto a jovens como a adultos e prestando a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para se estimular uma opinião pública bem informada e se desenvolver uma correta conduta dos indivíduos e empresas imbuídos no sentido de ser sua a responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. Este princípio aludia ainda à importância dos *mass media* difundirem informação de caráter educativo sobre a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente.

Três anos depois, haveria de ser reforçada esta recomendação estabelecida pela Carta de Belgrado de 1975 referenciada por Gaudiano (2005):

[...] conseguir que a população mundial tome consciência do meio ambiente e se interesse por ele e pelos problemas ligados a ele e que conte com os conhecimentos, aptidões, atitudes, motivações e desejo necessários para trabalhar, individual e coletivamente na procura de soluções para os problemas atuais e para prevenir os que possam aparecer posteriormente (p.33).

Numa análise mais alargada, Caride e Meira (2001) traçam ainda com mais clareza alguns dos vetores de desenvolvimento da educação ambiental saídos de Belgrado para além da tomada da consciência coletiva, destacando a importância de ajudar as pessoas e sociais a adquirirem um conhecimento básico do meio ambiente; destacando a importância do desenvolvimento de atitudes com as pessoas e grupos sociais a desenvolverem um interesse numa participação ativa para proteger e melhorar o meio ambiente; relevando a necessidade de ajudar as pessoas a desenvolverem aptidões para procurarem resolver problemas ambientais; procurando-se ajudar as pessoas a terem capacidade crítica de avaliar as medidas e programas ambientais em função de diferentes fatores como ecológicos, políticos, económicos, sociais e educacionais e ainda procurando estimular o espírito de responsabilidade e participação de todos os indivíduos e grupos sociais face ao meio ambiente (p.177).

Estes dois marcos históricos da educação ambiental justificam por si só a pertinência desta temática no projeto desenvolvido e enquadram as intervenções feitas.

Historicamente, significaram fortes avanços que levaram a que algumas preocupações fossem minimizadas com a entrada da educação ambiental no ensino da ciência ao nível escolar (Gaudiano, p.59) e a crescente influência do tema nos currículos. As mudanças ao longo dos tempos expressaram também a evolução negativa das questões ambientais com o adensar de fenómenos que vêm prejudicando cada vez mais a natureza. Fazendo uma passagem pela visão ao longo de tempo de Caride e Meira (2001), antes da entrada definitiva da educação ambiental nas agendas, passou-se por um tempo em que a noção andava ao redor da ideia de educar para conservar (p.168); após 1972 particularmente, a ideia principal girou para a ideia de educar para consciencializar (p.178) e particularmente a partir da década de 90 entrou-se no tempo de educar para mudar (p.186), o que demonstra por si só a reconfiguração e a rápida evolução da urgência da educação ambiental.

Nos anos recentes tem existido a emergência de mais conceitos afluentes ou complementares da educação ambiental como a educação para a biodiversidade que se contrapõe à educação para a conservação e reconfigurou novamente a forma de refletir sobre estas questões (Gaudiano, 2005, p.213) e ainda o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (p.223) que

tem vindo a ganhar “terreno” mas que se caracteriza por ser difícil atribuir-lhe um significado pois este pode variar de discurso para discurso dado que crescimento económico, equidade social e conservação ambiental, sendo bem distintos entre si, se apresentam como faces componentes desta visão (p.232).

Na verdade, este conceito afirma-se de tal modo na atualidade que a Organização das Nações Unidas desenvolveu até um conjunto de 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável para 2030. Estes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015) colocam o Ambiente como um dos temas estruturais até 2030 e comprometem cerca de 150 líderes mundiais a terem na agenda estes alvos para o futuro. Os principais objetivos estabelecidos no que concerne ao ambiente passam pela tomada de medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos, pela conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável e pela proteção, recuperação e promoção do uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gestão sustentável das florestas, combate à desertificação, detenção e reversão da degradação da terra e detenção da perda de biodiversidade (ONU, 2015).

Numa primeira análise, será importante referir que para que estes objetivos não fiquem para o futuro (breve) apenas como “boas intenções” é necessária uma forte aposta na educação ambiental de forma transversal.

A educação ambiental seria tanto mais forte quanto as redes de educação popular, de educação permanente e ao longo da vida, o fossem um pouco por todo o mundo. Fazendo novamente referência à noção de “*educação ecossistémica*” de Ribeiro-Dias (2009, p.299) facilmente compreendemos que até por definição este processo só faz sentido numa lógica de educação permanente, para jovens e adultos, para toda a linha da vida.

Não sendo o paradigma da educação permanente o dominante hoje no mundo, a educação ambiental tem presença nos currículos formais no que à educação de jovens diz respeito mas no que cabe aos adultos (os *media* são um auxílio) e principalmente no que aos idosos diz respeito, esta é por vezes esquecida e apenas lembrada e estimulada pelos educadores e animadores não-formais, em contextos não-formais, na linha das raízes da verdadeira educação permanente e na crença da importância de se defenderem os valores do que Ribeiro-Dias (2009) chama de “*Família Humana*” (p.287).

3.2.8. Ciência do dia-a-dia e Comunicação de Ciência

Neste projeto, a relação entre a ciência do dia-a-dia e a comunicação não-formal de ciência assumiu um destaque particular, na medida em que se considerou fundamental levar aos utentes temas historicamente deles afastados e que lhes pudessem propiciar experiências e conhecimentos diferenciadores em momentos participativos e inclusivos.

Importa por isso perceber que, a ciência na atualidade, sem contestação a apontar, na visão de Costa, Ávila e Mateus (2002), é

[...] um elemento fundamental da constituição da sociedade. Nela assentam, em grande medida, as capacidades de inovação tecnológica, atualmente tão decisivas. As atividades económicas e as competências profissionais incorporam-na de maneira crescente. O mesmo acontece com os sistemas institucionais de organização social, com os conteúdos do ensino e da formação, com as redes de comunicação (p.11).

Pela mesma visão alinha Magalhães (2015) ao afirmar que “vivemos num mundo em que a ciência ocupa um lugar de destaque e a democracia prova-o já que, cada vez mais, e cada mais ativamente, os cidadãos são chamados a envolver-se nas decisões que são importantes para a sociedade” (p.2). Apesar do caráter mais vago e polémico desta última visão, o que é facto é que a questão da ciência como um elemento de destaque e de superior relevância na sociedade de hoje é uma ideia relativamente pacífica e facilmente aceite.

Tendo por base esta ideia da ciência como um dos elementos centrais nas sociedades contemporâneas, Costa, Ávila e Mateus (2002) desenvolveram um estudo, publicado na obra “Públicos da Ciência em Portugal” no sentido de procurar apurar se existem, quais são e como são mas para esse intento é necessário primeiro enquadrar-se o conceito de comunicação de ciência que para estes autores é “alicerce fundamental da ciência enquanto instituição e ferramenta de trabalho imprescindível para cada um dos investigadores” (p.32). Na verdade, “sendo a comunicação uma atividade tão intrínseca ao homem, o seu auxílio à ciência e à divulgação, mais do que fazer sentido, é uma necessidade premente” (Magalhães, 2015, p.2).

Carvalho e Cabecinhas (2004) aludem à amplitude do conceito de comunicação de ciência considerando que “é um conceito de múltiplos sentidos. Frequentemente associado à divulgação pública do conhecimento científico, a comunicação de ciência tem várias outras facetas, da comunicação científica entre cientistas à ficção científica no cinema” (p.3).

Retomando um panorama geral sobre a obra “Públicos da Ciência em Portugal”, de destacar os dados que apontam que os principais leitores de revistas de divulgação científica são

possuidores de ensino superior, estudantes e adultos jovens (Costa, Ávila e Mateus, 2002, p.54). Para além destes os públicos que se interessam, procuram ou se aproximam de uma variada gama de modos de divulgação de ciência, orbita entre cientistas e profissionais qualificados do sistema formal de ensino bem como estudantes e jornalistas, com sensibilidades e diferentes níveis de compreensão sobre os temas, naturalmente (p.138).

Carvalho e Cabecinhas (2004) traçam uma síntese das arenas e atores o campo da comunicação de ciência apontando “como principais – mas não exclusivos – os seguintes: governos e organismos estatais, comunidade científica, escolas e todo o sistema educativo, museus de ciência e meios de comunicação social e indústria”, sendo que “a estas arenas e atores liga-se uma grande variedade de papéis sociais, de lógicas e modos de funcionamento, de discursos e de tecnologias da informação” (p.3). De facto, “para o cidadão comum, uma das principais formas de contacto com o mundo da ciência é a educação escolar” e posteriormente “na vida adulta, o acesso à ciência ocorre, para a maior parte dos indivíduos através dos media” (Carvalho e Cabecinhas, 2004, p.4).

Nesta breve síntese sobre a comunicação de ciência e os diferentes públicos aparentemente coincidentes nas perspetivas de diferentes autores, pode-se colocar um enfoque particular na total ausência e referência a públicos marginalizados e particularmente à população idosa. Numa ideia geral, pode-se partir da ideia de que existe um preconceito face a este público, mas mais do que veicular esta ideia, pode-se fazer uma crítica à incapacidade de comunicar ciência apesar de se dominar dada temática como aponta Albuquerque (2015),

[...] despite fully mastering a given subject, many people make a true cul-de-sac of their speech” e deve-se ter em conta “The art of public speaking in science is equivalent to the art of writing about science: it cannot be ignored or underestimated. Words, when properly spoken, have the power to attract the attention of, convince, entertain, and persuade people” (p.2).

Fazendo a ponte entre este problema levantado por Albuquerque (2015) e a incapacidade aparente da ciência ser comunicada a públicos idosos, pode-se apontar também como uma razão para isto ocorrer, a falta de criatividade e inovação e desvalorização da comunicação de ciência não-formal e informal.

A romper com esta situação entra a visão progressista, holística e humanista do grupo STOL (*Science Through Our Lives*) liderado pela Professora Alexandra Nobre da UMINHO, de acordo com o *website*, é um projeto científico de comunicação e divulgação de ciência, de natureza

holística e transdisciplinar, posicionado numa zona de fronteira entre as diversas áreas do saber (Ciências, Artes e Humanidades) e vocacionado para: **(i)** organização e promoção de eventos científico-culturais (congressos, seminários, debates/tertúlias, mostras/exposições, feiras de ciência, espetáculos); **(ii)** trabalhos de consultoria (técnico-científica, comunicação de ciência); **(iii)** prestação de serviços de assessoria mediática (*media training*, relações públicas, média); **(iv)** formação (workshops, oficinas, cursos de atualização); **(v)** produção de publicações (livros, artigos, reportagens, entrevistas, panfletos, brochuras, catálogos/roteiros, posters/ *roll-ups*), e **(vi)** a gestão de conteúdos *online* (redes sociais, *websites*, *newsletters*). Na sua definição, o STOL tem 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. O STOL tem como mercado alvo: estabelecimentos de ensino (de todos os níveis), associações culturais-cívicas, instituições de apoio social, autarquias e empresas, e instituições de educação não formal, em parceria com o Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Educação Comunitária do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na pessoa da Professora Clara Costa Oliveira.

O STOL forma cientificamente educadores de adultos para que estes, imbuídos das competências da educação não-formal, da animação sociocultural e da intervenção comunitária que possuem consigam explorar temas de ciência experimental ligados maioritariamente a situações do quotidiano, ajustados à realidade de uma variedade cada vez mais ampla de públicos-alvo afastados e marginalizados pela comunicação científica tradicional. Com dispositivos enquadrados com as práticas da educação não-formal, toxicodependentes e idosos de populações rurais, de lares e centros seniores, estão entre os públicos “out of the box” aos quais o STOL tem levado a ciência com reconhecimento internacional recente, por exemplo, na publicação de um artigo em 2017 no website da EAEA (*European Association for the Education of Adults*) ao abrigo da nomeação para os Grundtvig Awards mas também no amplo destaque atribuído pela participação em Abril de 2016 na «International Conference on Learning in Later Life», no Reino Unido, organizada pela Rede Europeia de Educação ao Longo da Vida, ForAge, e pela Associação para a Educação e Envelhecimento do Reino Unido, que aparece sintetizada numa publicação da “Associação Direito de Aprender” no mês de Dezembro.

Para além destas práticas destaca-se também a organização por parte do STOL, nas cidades de Braga e Guimarães, como explicado no *website* do grupo, o PubhD (jogo entre as “palavras”

Pub e PhD) que é uma atividade de comunicação de Ciência originária de Nottingham, no Reino Unido e que se concretiza na realização de em encontros em bares onde estudantes de doutoramento ou mestrado são desafiados a explicar a sua tese ao público presente, num ambiente descontraído e informal, usando linguagem e profundidade adequadas, o que se configura igualmente como aposta inovadora e criatividade de novas práticas e formas de comunicar ciência, que pode afinal, chegar a todos os públicos reforçando uma lógica de educação permanente e ao longo da vida.

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

4.1. Paradigma de intervenção/investigação – o paradigma da complexidade

A definição de um paradigma constitui-se como um dos momentos mais marcantes da elaboração de um projeto na medida em que sem este passo não seria possível sustentá-lo nem “definir um caminho” para a construção de conhecimento.

O paradigma que sustenta este projeto é o paradigma da complexidade na medida em que é o que se enquadra com a realidade plural e social onde a intervenção ocorreu e também com os seres humanos também eles cada vez mais multidimensionais (Morin, 2000:38). Num primeiro olhar entendemos que a complexidade “é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados” (Morin, 1990:20) e numa segunda vista “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (Morin, 1990:20). Numa visão sucinta, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000:38).

Deste modo e à luz do olhar enunciado sobre os seres humanos, a sociedade e a realidade, é possível perceber que “a dificuldade do pensamento complexo é que deve enfrentar a confusão (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenómenos entre eles, a bruma a incerteza, a contradição” (Morin, 1990:21). Nesta medida, compreendemos que o paradigma da complexidade não vê como entraves à construção do conhecimento a confusão, a aleatoriedade e a contradição com as quais convivemos no mundo social, mas antes como algo natural, essencial e integrado na nossa forma de conhecer e compreender o que nos rodeia.

De acordo com Morin (1990, p.107) existem três princípios que nos ajudam a pensar e perceber a complexidade: o princípio dialógico que nos permite “manter a dualidade no seio na

unidade” ou seja “associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” – a relação entre ordem e desordem e a sua aparente contraposição é valorizada pois ambas “produzem organização e complexidade”. Os conceitos de teoria e prática também podem enquadrar-se neste mesmo princípio, sendo exemplo disso o contínuo desenvolvimento de ambas as dimensões ao longo do projeto.

O segundo princípio é o da “recursão organizacional” sendo que se entende um processo recursivo como um “processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu” (Morin, 1990, p.108). Para um entendimento mais claro, este princípio enquadra-se com a visão de que “os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores” (Morin, 1990). Este segundo princípio pode ser exemplificado com a realidade da relação entre o educador e aqueles com quem está a interagir. O educador/investigador deve estar implicado no grupo, não havendo verticalidade nem causa-efeito na construção do conhecimento, mas sim a verdadeira partilha que leva a que este princípio ocorra.

Por fim, o terceiro princípio é o princípio hologramático, ou seja, o princípio segundo o qual “o todo está na parte que está no todo” (Morin, 1990, p.109), o que significa, à luz da complexidade que não pode existir uma visão meramente reducionista e centrada nas partes ou holística e centrada no todo, pois uma visão não subsiste sem a outra (dialógica). Deste modo é essencial a compreensão de que “qualquer sistema de pensamento está aberto e comporta uma brecha, uma lacuna na sua própria abertura” (Morin, 1990, p.111), o que permite dizer que a incerteza, a dúvida, a tensão, o caos e o que é vago tem valor e a ideia de certeza, totalidade e de conhecimento ou pensamento completo não é possível.

4.2. A Metodologia de Investigação-Ação

No que respeita à metodologia em que se sustenta este projeto de intervenção e investigação, a metodologia qualitativa de investigação-ação é aquela que reúne maior enquadramento com o projeto.

A investigação-ação de acordo com Latorre (2003, p.23) é um termo com múltiplas definições podendo ser visto como “[...] una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. A finalidade essencial desta investigação não é a acumulação de conhecimentos sobre ensino ou a compreensão da realidade educativa, mas sim

fundamentalmente juntar informação que guie a tomada de decisões e de processos de mudança das práticas (Esteban, 2003, p.161). Pretende-se por isso, com esta investigação, propiciar a mudança social e a transformação da realidade, levando as pessoas a tomarem consciência do seu papel nesse processo de transformação (Esteban, 2003, p.161).

De acordo com Guerra (2000, p.52) uma das grandes vantagens da investigação-ação é possibilitar ao mesmo tempo “a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes”.

Esta dimensão que coloca um enfoque nos intervenientes é reforçada por Trilla (1997, p.110) que considera as pessoas, as destinatárias do próprio conhecimento que estão a tentar construir.

As principais características da investigação-ação na visão de Guerra (2000, p.53) são o ser um processo contínuo que influencia toda a investigação, o facto de implicar que os grupos “objetos” do conhecimento se constituam como “sujeitos” desse mesmo conhecimento, o ponto de partida ser uma situação, problema ou prática real, o facto de interessar mais o processo de mudança social do que um aumento de conhecimento e o papel do investigador não como observador externo mas como apoiante dos sujeitos que desenrolam a ação.

Na perceção de Latorre (2003, p.33) um ciclo de investigação-ação ocorre como o desenvolvimento por parte do grupo de um plano de ação crítico, flexível e adaptável para melhorar as práticas ou situações atuais, a implementação do plano por parte do grupo, a observação da ação com o intuito de a melhorar paulatinamente e a reflexão sobre a ação em grupo de novo a promover a compreensão, a construção ou reconstrução de significados face às diferentes situações e ainda possibilitar e antecipar as bases de novas planificações.

É assim verificável uma congruência entre diversos autores na concetualização da investigação-ação como um processo transformador pensado, idealizado, desenvolvido e avaliado de forma colaborativa dentro de um grupo. Daí que esta metodologia tenha um enquadramento inegável com este projeto.

A investigação-ação,

[...] adquire una gran importancia en el momento actual puesto que nos ofrece una vía especialmente significativa para superar los binómios teoría-práctica, animador-investigador. Esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución. Este espacio común de confluencia y de vinculación entre la teoría

y la práctica ofrece múltiples posibilidades en el campo de la animación sociocultural (Trilla, 1997, p.111).

A investigação-ação une num sentido comum, o da transformação da realidade, investigador e ator, criando entre eles uma dinâmica e uma relação de convivência na elaboração e partilha de conhecimentos que leva a que se tornem num coletivo focado numa mesma intervenção (Dionne, 2007, p.34).

Neste projeto existiram vários momentos que comprovam esta dinâmica de investigação-ação particularmente nas fases de construção do plano de atividades, na transformação de várias atividades no seu decorrer, nas assembleias, nas reflexões acerca das atividades realizadas, provando-se este ciclo de transformação contínua em que os papéis de investigador e sujeito se diluem completamente em práticas coletivas que levaram ainda ao longo do tempo a que as pessoas compreendessem a sua importância, a importância das suas críticas, reflexões e perceções acerca do trabalho realizado por todos.

As assembleias semanais foram um dos espaços em que a relação de convivência, de partilha e de diálogo comum levou a uma evolução das práticas, das atividades, da qualidade e oportunidade das sugestões e considerações de todos e a um *upgrade* coletivo com transformações visíveis para todos.

4.3. Métodos e Técnicas de Investigação

4.3.1. Observação participante

A observação participante é uma técnica de investigação que exige a presença do investigador num contexto real e em interação com o que o rodeia e que “[...] permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não-participante.”(Pardal e Correia, 1995, p. 50). De acordo com Ferreira (2011),

[...] toda a investigação social é, em sentido amplo, uma forma de observação participante, porque não podemos estudar o mundo social sem fazer parte dele. Deste ponto de vista, a observação participante não é uma técnica particular de investigação, mas um modo de estar-no-mundo característico dos investigadores que a realizam (p. 74).

De acordo com Ander Egg (1987), a observação participante “como técnica de recopilación de datos e información, consiste en observar a la gente in situ, o sea, en su contexto real, donde

desarrolla normalmente sus actividades, para captar aquellos aspectos que són más significativos” (p.90).

Assim, o papel e a atitude do observador deve ser de partilha, identificação e comunicação com as pessoas. Na visão de Chizzotti (2000), “o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos” (p.91).

4.3.2. Inquérito por questionário

De acordo com Chizzotti (2000, p. 55) “o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assuntos que os informantes saibam opinar ou informar”. Deste modo, o inquérito por questionário é uma técnica de investigação de superior importância quando o número de inquiridos e de questões a levantar é relativamente baixo.

Na realização de um inquérito por questionário é, no entanto, necessário ter alguns cuidados para se considerar que se fez um bom uso deste método de recolha de informação tais como ter em conta a presença e a pertinência dos objetivos, a validade das questões feitas e a fiabilidade dos resultados recolhidos” (Ketele e Roegiers, 1993, p.36).

4.3.3. Diário de bordo

O diário de bordo de acordo com Ander-Egg (1987, p. 129) “[...] es el relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y de los hechos observados. La extensión de las reseñas diárias variará notablemente de acuerdo com la índole de las experiencias, los objetivos que se persigan y la modalidad del observador”.

Ander-Egg (1987) considera ainda que na elaboração de um diário tem de estar presente “la necesidad de objetividad, síntesis, claridad y ordene en todas las anotaciones que se vayan haciendo” (p.129). O diário de bordo é assim um auxiliar precioso para o investigador sendo que estes “se inserem no contexto investigacional dos documentos pessoais e autobiográficos

(biografias, autobiografias, histórias de vida, cartas, relatórios, etc.), cuja relevância no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais é, nos últimos anos, salientada por numerosos trabalhos” (Alves, 2001, p.226).

4.3.4. Pesquisa documental e bibliográfica

A pesquisa documental “[...] consiste en ponerse en contacto com esa parte de la realidad en la que se ha de actuar, através de lo que otros vieron o estudiaron de ella (Ander Egg, 1987, p. 135). A amplitude desta pesquisa ou consulta pode passar por “[...] informaciones, documentos escritos, estadísticas, mapas, periódicos, obras literárias, etc., recogidos y elaborados por distintas personas, organizaciones e instituciones, y que sirven para mejor conocer un aspecto de la realidad (Ander Egg, 1987, p. 135).

A pesquisa bibliográfica e de literatura assume uma importância indiscutível também enquanto “[...] passo preliminar essencial em cada projeto de pesquisa” (Moreira, 1994, p. 28).

4.3.5. Conversas informais

As conversas informais são um recurso muito relevante para o investigador, na medida em que ajudam a permitir um conhecimento mais aprofundado de um dado contexto sem uma rigidez ou estruturação profunda das interações e do diálogo. Deste modo estas conversas deverão ser realizadas “[...] con el «hombre común», con el «hombre de la calle»”. (Ander-Egg, 1987, p. 131). A habilidade e as estratégias do investigador são também determinantes para o nível, qualidade e quantidade de informação que se consegue retirar a partir desta técnica.

4.3.6. Análise documental

A análise documental é um instrumento crucial para o investigador na medida em que se enquadra com quase todo o tipo de formatos de documentos, desde documentos escritos como textos, livros, registos de carácter pessoal ou de alguma instituição, mas também relacionados com filme e imagem (vídeos, filmes, documentários ou fotografias) registo áudio ou outros sons gravados. Em contexto de investigação e intervenção a análise documental torna-se, como defende Moreira (2007) um recurso imprescindível na medida em que muitas das vezes só através deste tipo de recursos só consegue alargar o volume de informação ao dispor.

4.3.7. Registo fotográfico

O registo fotográfico foi um dos recursos mais utilizados ao longo de todo o projeto, servindo as fotografias obtidas como memória futura mas também como objeto de análise. De acordo com Serrano (1998), as fotografias permitem “un análisis detenido y profundo de determinados sucesos, pues ayudan a penetrar en aspectos que, de otro modo, no se podrían captar com facilidade” (p.51). Têm ainda a utilidade de proporcionar “la ilustración de incidentes críticos para provocar una discusión posterior y facilita la evocación de determinados hechos o acontecimientos” (p.51). Por estas razões, neste projeto, foi realizado registo fotográfico da larga maioria das atividades realizadas.

4.4. Métodos e Técnicas de Intervenção

Os métodos e técnicas de intervenção que selecionei para a realização das atividades do projeto enquadram-se, de acordo com Ander-Egg (2000) em cinco grandes categorias – formação, difusão, artísticas, lúdicas e sociais – “[...] cada una de las cuales comprende, a su vez, una amplíssima diversidad de acciones socio-educativas-culturales [...]” (p. 338). A animação sociocultural é o método que se interliga a todas estas técnicas, sendo “um conjunto de técnicas sociais que, baseadas numa pedagogia participativa, tem por finalidade promover práticas e atividades voluntárias que, com a participação ativa de todos, se desenvolvem no seio de um determinado grupo ou comunidade e se manifestam nos diferentes âmbitos de atividades socioculturais que procuram o desenvolvimento da qualidade de vida” (Ander-Egg, 2000, p. 100). Dada a amplitude e a abordagem “multi-temas” que o projeto de intervenção encerra, todas as cinco dimensões acima referenciadas estão refletidas na estruturação das atividades enquanto oficinas (em que se enquadram por exemplo as Oficinas da Memória e Cognição realizadas ao longo deste projeto) experiências científicas (como se evidencia nas atividades relacionadas com a temática do colesterol, do som, da luz, da evolução das espécies e dos astros) dinâmicas de grupo (em que se enquadram todas as atividades realizadas em interação entre todos como as atividades sobre história – Ups, Portugal – sobre as Misericórdias portuguesas e sobre as desigualdades e questões fraturantes da sociedade) mas também exposições artísticas (como a que abriu a atividade da “Magia da Luz” ou sempre que os utentes produziam materiais) visitas guiadas (em que se enquadra aquela realizada ao Centro Ciência Viva de Guimarães) e debates

(em vários momentos de destaque de algumas atividades grupais mas com particular ênfase nas assembleias semanais de grupo).

Deste modo, verifica-se que a pluralidade de técnicas enquadradas com a animação sociocultural neste projeto foi ampla, o que se considera uma clara mais valia.

4.5. Recursos Mobilizados

No sentido de favorecer uma melhor perceção acerca dos recursos mobilizados neste projeto, criou-se uma tabela com esta informação de modo a simplificar a interpretação. De destacar o facto de muitos dos recursos materiais utilizados para as atividades relacionadas com “A Ciência do dia-a-dia” terem sido gentilmente cedidos e disponibilizados pelo grupo STOL (*Science Through Our Lives*).

Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais
O colesterol e doenças associadas	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, folhas de borracha, cola, agrafador, plasticina e água.
A evolução das espécies	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, fotografias, coleção de fósseis.
A magia da Luz	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, fotografias, luz negra, copos de plástico e vidro, cartazes, água, lanternas, bonecos, circuito elétrico, lâmpadas, notas, saco negro, planta.
Os astros e nós	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, lanternas, bola de plástico, bola de ténis.
O fenómeno do Som	Estagiário, funcionárias;	Computador, projetor, colunas, mola elástica, botija de hélio, balões, tubos de ensaio e suportes, água e pipeta.
Visita ao Curtir Ciência – Centro de Ciência Viva de Guimarães	Estagiário, motorista, funcionárias, guias e	Autocarro da instituição, documentos cedidos pelo CCV.

	acompanhantes do Centro Ciência Viva.	
Desigualdades vs Oportunidades – que sociedade somos?	Estagiário, funcionárias e coordenadora das funcionárias;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, cartolinas, câmara fotográfica. Colaboração de funcionárias e técnicas na parte final
A herança e o legado ambiental	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, copos com água, papel alumínio, caixa de sapatos, filme plástico, tesoura, lanternas, filme plástico, papel de alumínio, vaso com terra, bacia, contentor.
Ups, Portugal – Curiosidades e tropeços da história de Portugal	Estagiário;	Computador, projetor, colunas, folhas A4, canetas e tesouras.
As misericórdias	Estagiário;	Computador, projetor, colunas e livros.
A hora das estórias	Estagiário;	Computador, projetor, colunas e livros, cartões, fotografias, cola e fita cola.

Tabela 1 - Recursos mobilizados

4.6. Limitações do processo

É natural afirmar-se que não existem projetos perfeitos e que logo existem sempre limitações a apontar, refletir e problematizar. Neste projeto em particular as principais limitações surgiram do facto de existir um clima de tensão muito acentuado entre as diversas técnicas da valência em que decorreu a intervenção, bem como entre estas e a Direção da instituição, e ainda entre todos estes elementos e as funcionárias da instituição. Todo este enquadramento impactou em vários momentos com o trabalho promovido pelo estagiário em colaboração com os utentes, tendo forçado modificações, alterações e reconfigurações de planos elaborados em concordância com os utentes em detrimento de opiniões pessoais e de sobreposições de poder.

Deste modo e apenas após algumas semanas de estágio, verificou-se um episódio de intervenção direta de uma técnica da valência, ignorando as regras e desconhecendo a dinâmica, numa atividade procurando forçar alterações inconsistentes com o desenho da atividade e com a própria vontade dos utentes e oposição do estagiário.

Num outro cenário, após validação direta do diretor máximo da instituição, correspondendo ao anseio de procura do estabelecimento de parcerias e de uma rede social alargada com várias instituições do concelho por parte do estagiário, em que várias instituições se mostraram gratas e entusiásticas face à abertura de portas e ao desenvolvimento de projetos comuns que poderiam traduzir-se em novas dinâmicas e num maior leque de atividades fora da instituição, este, modificou radicalmente a sua decisão, fechando as portas a algumas das instituições contatadas e validando apenas aquelas por quem tinha conhecimento pessoal das equipas de gestão, no que se traduziu num contratempo e numa contrariedade aos interesses dos utentes.

Neste percurso, existiu também a validação para o desenvolvimento de um projeto de narrativas dos utentes relacionadas com a vida na Têxtil, com a colaboração de múltiplas empresas locais e máxima colaboração da Direção da instituição que mesmo após saber já terem sido recolhidas algumas narrativas e mesmo após o estagiário ter assumido que faria pessoalmente todos os contactos e diligências fora do tempo na instituição, voltou a infletir na sua decisão, bloqueando o avanço do projeto, apesar das altas influências no ramo da têxtil a nível local que a instituição e a própria gestão possuía.

O mesmo sucedeu na iniciativa proposta e terminantemente rejeitada da criação de vídeos dos utentes (apesar de ter sido validado no plano de atividades negociado no início do estágio) contra a poluição do rio local no âmbito de muitos anseios dos próprios utentes durante a atividade “A herança e o legado ambiental”. O tema proposto era “O rio da minha juventude” e os relatos dos vários utentes seriam usados para sensibilização da comunidade face ao problema da poluição. A forte oposição da direção (por razões de conflito de interesse) fechou a possibilidade de avanço desta iniciativa, não permitindo também o avanço de uma das propostas mais interessantes efetuada por utentes no seguimento das atividades.

A par destas limitações acresce a pressão constante da Direção da instituição e de várias das técnicas da valência em que decorreu o projeto no sentido da total desvalorização das iniciativas de cariz cultural, do saber e da ciência (sendo até suprimido um momento de acompanhamento individual de alguns utentes que quisessem aprender a ler e escrever), face a constantes considerações e pressões para propostas meramente recreativas, desligadas da vontade manifestada pelos utentes ao longo de todo o percurso e também no diagnóstico e do sucesso contínuo destas imensas iniciativas.

O clima de tensão institucional levou também ao longo deste ciclo a múltiplas trocas de cargos técnicos da direção, o que criou morosidade e instabilidade também nos processos de decisão e facilitação da ocorrência de atividades e do projeto.

Uma outra limitação que surgiu prendeu-se com a ausência inicial de comunicação das atividades com o exterior – redes sociais e *website* – que foi colmatada, permitindo aos familiares dos utentes e à comunidade ter acesso a tudo o que era feito pelos utentes, sendo esta informação disponibilizada pelo estagiário, que ao longo do tempo foi também pressionado e desempoderado deste domínio, sendo-lhe impostos guiões e restrições para a publicação das atividades realizadas, restrições apenas afetas à valência em que o estagiário desenvolveu o projeto e não às restantes da instituição, nomeadamente no site oficial da instituição e na sua página no *Facebook*.

Para além das questões de tensão e de instabilidade da instituição que foram impactando cada vez mais no projeto, existiu também uma limitação derivada daquilo que se pode chamar de “crise de sucesso”. Embora o número de utentes afetos ao projeto se situasse nos 19 utentes, na esmagadora maioria das sessões realizadas este número foi largamente superado, o que criou uma dinâmica muito forte na valência, mas também causou por vezes algumas dificuldades e reconfigurações nas atividades que decorriam, pois muitas vezes a imprevisibilidade do número de utentes foi influenciando o desenho das atividades por exemplo, das Oficinas da Memória e Cognição.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO

5.1. Descrição das atividades

5.1.1. O colesterol e doenças associadas

Descrição da atividade:

No dia 6 de Dezembro de 2016, pelas 10h15, arrancou na sala de convívio do Centro Sénior uma sessão teórico-experimental subordinada ao tema do colesterol e das doenças a si associadas. A sessão iniciou-se com um *brainstorming* em grupo em que foi possível apurar o que é os utentes já sabiam ou desconheciam sobre o colesterol e o que é que gostariam mais de saber. Após esta etapa, o interesse dilatou-se consideravelmente e o volume de intervenções e questões dos utentes também.

Dadas as questões e lançado o tema começou por explicar-se em concreto o que era o colesterol, e a fazer-se a distinção (já havia sido lançada uma questão) entre colesterol bom (HDL) e mau (LDL) fazendo-se uma ligação aos valores das análises clínicas ao sangue que todos realizavam periodicamente. Distribuindo-se por cada utente um documento de apoio com as diferentes fases da aterosclerose, foi explicado o modo como o colesterol LDL se vai acumulando paulatinamente nas artérias, mostrando esse efeito em formato de vídeo. Neste ponto foi lançado aos utentes um desafio de carácter prático: que construissem eles próprios, com base no que tinham visto e discutido e com base no documento de apoio que tinha recebido, modelos de vasos sanguíneos com a evolução de depósitos de colesterol em diferentes quantidades. Para isto cederam-se folhas de borracha, agrafos, cola e plasticina de cor amarela a cada um dos participantes. Nesta fase, além da diversão que os utentes manifestaram, o entusiasmo foi aumentando à medida que cada utente construía o seu próprio modelo, havendo até quem tenha construído vários.

Com uma referência visual mais forte, a discussão subiu de tom, muitos utentes começaram a fazer comparações entre os seus modelos e propus mais um pequeno desafio. Pegando em modelos a representar as diferentes fases de acumulação de placas ateroscleróticas e numa garrafa de água, perante os utentes, fez-se o líquido correr dentro de cada modelo de vaso sanguíneo e questionaram-se os utentes sobre o porquê de se ter feito aquilo e o que tinha ocorrido de diferente em cada momento. Facilmente, vários utentes associaram que quanto maior a acumulação de placas mais dificuldades o sangue tem em passar nas veias e logo, mais esforço o coração teria de fazer para o bombear.

A participação muito ativa possibilitou ainda a discussão acerca da prevenção, da alimentação e dos diferentes tipos de gorduras. E finalmente por volta das 12h10 (já a entrar na hora de almoço) fizemos um balanço com braço no ar e opiniões sobre a atividade, a sua pertinência e a satisfação de cada um em participar, tendo existido unanimidade no que concerne ao sucesso da sessão.

5.1.2. A evolução das espécies

Descrição da atividade:

O tema da “Evolução das espécies” surgiu em seguimento de um outro tema explorado durante algumas semanas sobre “As religiões do mundo”. Deste modo e num ciclo a seguir algumas das grandes questões, evoluções e dúvidas científicas da história da humanidade, surgiu como natural

a abordagem deste tema de uma forma ponderada e atrativa. Deste modo, o tema foi dividido em três sessões, sendo a primeira sobre a Darwin e Lamarck, a teoria da evolução e os primeiros hominídeos. A segunda a focar-se mais em Alfred Wagener, placas tectónicas e teoria da deriva continental e a última a focar-se primordialmente nos fósseis.

Começando pela primeira sessão, esta foi pensada para ter um carácter mais teórico e exploratório do tema. Assim, começou por explicar-se quem foram os homens por detrás da teoria da evolução, o que os moveu, o seu estudo e trabalho e também as dúvidas. Lançada a semente, surgiram logo questões a cobrar as provas, os exemplos e a levantar dúvidas cerradas que muito estimularam a sessão. As fotografias e a explicação clássica acerca dos bicos dos tentilhões de Darwin adensaram o interesse pelo tema, mas só quando avançámos para os primeiros hominídeos e a evolução entre cada “homem”, é que a explosão de ideias, opiniões e dúvidas rebentou. Mostrou-se um pequeno vídeo de cerca de 20 minutos da BBC acerca da evolução do Homem e lançou-se a semente de que numa segunda sessão poder-se-ia abrir caminho para algumas das evidências que poderiam sustentar os princípios da evolução.

Na segunda sessão, na mesma semana, o número de utentes aumentou para lá do grupo de estudo e foi contada a história de Alfred Wagener, de forma muito genérica pois havia um desafio para os utentes. Cada um dos quais recebeu um puzzle em que as peças eram cada continente do nosso planeta. Foi pedido aos utentes que procurassem ver se era possível montá-lo com um encaixe quase perfeito e todos lançaram mãos à obra. Ao fim de um minuto, dois dos utentes, altamente surpreendidos já tinham conseguido um encaixe quase perfeito de todos os continentes entre si, discutindo até entre eles a perfeição do encaixe nomeadamente entre a América do Sul e a costa africana. Explicou-se então a teoria da deriva continental e de forma muito ligeira, como todas as “movimentações” teriam sido possíveis graças às placas tectónicas. Alguns utentes associaram estas placas também aos fenómenos vulcânicos e sísmicos, o que foi uma boa surpresa.

Com o tema a conquistar os utentes, abriu-se caminho a que a terceira sessão tratasse apenas de evidências fósseis e com uma bela coleção cedida pelo grupo STOL, o encanto dos utentes ao manusear, o olhar crítico sobre cada um deles e as manifestações (imensas) de gratidão e agradecimento, deu a entender claramente que o tema tinha sido estimulante e após a análise aos fósseis em conjunto, iniciou-se uma discussão final com uma breve resenha oral de tudo o

que foi falado sendo que a sessão terminou e terminou com os utentes incansáveis a agradecerem tudo o que foi feito em equipa naquela semana.

5.1.3. A magia da Luz

Descrição da atividade:

O tema da “Magia da Luz” entrou no Centro Sénior em três etapas: o primeiro no dia 23 de Janeiro de 2017 junto ao espaço da biblioteca do Centro Sénior, com a abertura da exposição iLux 2015 cedida pelo STOL. Um conjunto de cartoons em cartaz com referências cómicas e simbólicas a vários fenómenos relacionados com a Luz que viríamos a explorar nas sessões seguintes. Os cartazes ficaram expostos uma semana inteira para espicaçar a curiosidade dos utentes para a primeira sessão.

No dia 27 de Janeiro de 2017 pelas 10h15, arrancou com uma adesão muito massiva a primeira sessão da “Magia da Luz”. Para a primeira sessão levámos tantos temas que o ritmo foi imparável. Da reflexão inicial em torno do que é a luz, saltámos para o fenómeno da refração da luz, demonstrando este efeito num copo com água e com uma palhinha em que devido à velocidade de propagação diferente da luz nos dois meios, nos é passada a ilusão de que a palhinha se encontra quebrada. A mesma experiência com alguns números, que invertem a sua posição e significado também foi demonstrativa do fenómeno. Feito o *warm-up*, avançámos para a decomposição da luz branca onde através de um “peão” a pilhas, com todas as cores do arco-íris, verificamos que à medida que a velocidade aumentava a única cor que víamos era a cor branca e que quando a velocidade diminuía voltávamos a ver todas as cores do arco-íris. O entusiasmo levou a que a repetição se fizesse múltiplas vezes e que o ambiente se tornasse ainda mais animado. Nesta sessão explorámos ainda a luz negra onde foi dada a oportunidade a todos os utentes de identificarem numa nota verdadeira e numa falsa as diferenças que existiam nomeadamente devido aos dispositivos que as notas verdadeiras possuem para prevenir fraudes e que não são visíveis ao olho humano. Explicámos também que o olho humano vê apenas uma pequena parte do espectro eletromagnético. Mostrámos também, num dos momentos que mais fascinou os utentes, como a água tônica pode não ser tão incolor quanto parece, na medida em que, apontando-lhe luz negra esta adquire uma tonalidade azul, algo brilhante até. O fascínio levou até a teorias de ilusionismo, mas foi explicado que aquela reação se devia ao quinino presente naquelas águas.

Com um ritmo elevado e um entusiasmo notável neste ponto, avançámos para o tema da eficiência energética mostrando e dando acesso a todos os utentes a um pequeno circuito elétrico com três lâmpadas distintas: uma de incandescência, uma de halogéneo e outra LED. Ligando as três em simultâneo convidaram-se alguns utentes a aproximarem as mãos de cada uma das lâmpadas e todos verificaram um padrão: a de incandescência fervia (nem se podia encostar a mão, diziam eles) a de halogéneo aquecia menos, mas aumentou a temperatura paulatinamente e a LED mantinha-se fria, sendo sempre possível colocar-lhe a mão. Explicou-se então que as lâmpadas de maior rendimento eram precisamente as que se mantinham mais frias porque perdiam menos calor e desperdiçavam menos energia. Alguns utentes apontaram que a lógica era insofismável, mas que nunca tinham pensado a questão dessa maneira.

Para terminar uma memorável sessão da Luz, falou-se em grupo e demonstrou-se como se faz o fogo de artifício, colocando álcool a arder numa plataforma de barro e fazendo reagir com outras substâncias, como limalha de ferro, sódio e potássio, que originaram diferentes efeitos e cores num momento de grande brincadeira e euforia e que se constituiu com um final triunfal da primeira sessão que só fechou totalmente depois de colocar no jardim, com os utentes, uma pequenina planta numa caixa de cartão com apenas uma abertura lateral, que abriria caminho à sessão número dois.

A sessão número 2 foi planeada para ser mais curta e mais leve do que a primeira com um número de temas mais pequeno e com uma abordagem bem incisiva nestes temas. Assim, no dia 1 de Fevereiro realizou-se a segunda sessão da “Magia da Luz” em que se falou da fotossíntese (fantásticas questões a compararem com a nossa respiração), do fototropismo, fase em que os utentes finalmente perceberem o porquê da planta na caixa de cartão, o reverdescimento da batata, de forma muito demonstrativa e ainda a bioluminescência com vários vídeos de uma beleza incrível acerca de fenómenos diferentes de bioluminescência na natureza. Esta sessão ainda possibilitou a discussão da produção da vitamina D e o revisitar do óleo de fígado de bacalhau para muitos utentes (com muita brincadeira, alguns utentes disseram que era o castigo deles). Com um espaço final aberto a dúvidas e questões, fizemos um apanhado geral em que a maioria dos utentes se quis manifestar e além da apreciação positiva de todo o trabalho, quiseram mostrar também gratidão.

5.1.4. Os astros e nós

Descrição da atividade:

No dia 7 de Fevereiro de 2017 pelas 14h15, arrancou uma sessão sobre “Os astros e nós”. Uma sessão preparada exclusivamente para responder de forma mais precisa e científica a algumas dúvidas que os utentes tinham levantado ao longo do tempo face a alguns temas. Por exemplo: todos sabemos que existe dia e existe noite. Mas porquê? E todos sabemos que existem estações do ano, mas porquê? Ou seja, partindo de um conjunto de conhecimentos que todos ou praticamente todos sabiam de forma genérica, o objetivo passava por dar profundidade a esses mesmos conhecimentos. Os temas para discussão foram os movimentos de rotação e translação da Terra, o Sol e o Sistema Solar, a sucessão dos dias e noites e as estações do ano.

Começámos por esclarecer as diferenças entre o movimento de rotação e de translação da terra, distinguindo-os e estabelecendo as relações entre o tempo de cada um destes movimentos e a duração dos dias e dos anos, não esquecendo os anos bissextos. Para a discussão destes movimentos, utilizou-se uma lanterna pendurada de modo a simular a luz solar e duas bolas, uma de plástico azul de média dimensão a simbolizar a Terra e uma de ténis, ligeiramente mais pequena a simular a lua. Comecei por deixar-se a “lua” de lado e por representar-se fisicamente os movimentos de rotação e translação da Terra. Imediatamente levantaram-se questões como o porquê de não sentirmos nada e não vermos nada. Pelo que se explicou de forma simples o papel da gravidade nestes fenómenos.

Estabelecemos também de forma muito visual o porquê de haverem dias e noites em diferentes partes do planeta Terra, pois verificámos todos que durante o movimento de rotação, com a Terra a girar sobre o seu eixo imaginário durante 24h aproximadamente apenas metade desse tempo há exposição frontal à luz solar. E assim, sucedem-se os dias e as noites.

No que refere ao movimento de translação, considerou-se importante recorrer também ao vídeo para mostrar que o movimento não é perfeitamente “redondo”, mas em elipse. Depois da discussão do movimento de rotação, os utentes facilmente compreenderam que o movimento de translação influenciava as estações do ano pois quanto mais próxima da vertical fosse a direção dos raios solares mais aquecimento se produzia na Terra e o quanto maior a inclinação, menor o aquecimento. Logo enquanto num hemisfério é Verão no outro é Inverno e o contrário também.

O Sol foi o foco seguinte e a constatação de que o Sol é cerca de 333 mil vezes maior do que a Terra surpreendeu e chocou alguns utentes. Recorrendo ao projetor, estudámos depois o

posicionamento e a importância do Sol para o nosso Sistema e para os oito planetas que nele gravitam. Explicou-se com recurso a vídeos as principais características de cada um dos planetas e abriu-se espaço à reflexão e às muitas questões.

O espaço de perguntas e respostas e de reflexão colaborativa foi tão transversal que além de dúvidas sobre os temas em si, a vida extraterrestre, a religião e a escola, também estiveram em análise, dado que muitos utentes manifestaram sentir tristeza por nunca até então terem tido a possibilidade de discutir alguns destes temas. Com braço no ar, foi votada com unanimidade a pertinência, validade e interesse da sessão.

5.1.5. O Fenómeno do Som

Descrição da atividade:

No dia 10 de Março, pelas 10h15, iniciou-se na sala de convívio do Centro Sénior uma sessão de ciência do dia-a-dia com o tema “O Fenómeno do Som”. Iniciámos com uma mola a atravessar a sala de uma ponta a outra, segurada nas duas extremidades por dois utentes. Perante o olhar de todos os utentes foram questionados acerca do que é verdadeiramente o som. Após muitos palpites e sugestões e após ser pedido aos utentes que seguravam a mola para a agitarem, alguém respondeu que era uma vibração. Foi o ponto de partida para explorarmos a mola para simular a propagação do som, destacando que, ao contrário da luz, este precisa de um meio material para se propagar, seja líquido, sólido ou gasoso.

Seguidamente foi projetada uma imagem representativa do espectro sonoro, através da qual explicámos que existe apenas uma fração de sons audíveis e explicando e problematizando assim o que são infra e ultrassons, nomeadamente explicando as suas utilidades na prevenção de sismos ou erupções e na área da medicina e da pesca, respetivamente. Ficou também a ser conhecida para muitos pela primeira vez, a unidade de medida do som, o decibel.

Muitos utentes levantaram também no que concerne à questão dos sons audíveis, a capacidade de audição diferenciada dos seus animais domésticos, como cães e gatos, principalmente os primeiros. Perante estas questões foi exibido um esquema de comparação da sensibilidade auditiva de diferentes animais como o cão, o gato, o morcego e o golfinho o que promoveu um debate ligeiro com alguns utentes a recordarem alguns episódios por eles vividos ou documentários que viram na televisão.

Neste ponto discutimos também a relação entre som e saúde, as causas e efeitos para a saúde, a prevenção e as precauções a tomar, as principais causas de perda de audição, a poluição sonora e os seus efeitos. Derivado ao facto de existirem no grupo vários antigos trabalhadores da indústria têxtil muitos testemunharam que o ruído do trabalho durante anos fazia doer a cabeça e durante anos nem proteções haviam, só tendo aparecido mais tarde.

A música, a voz e os sons da natureza foram os temas finais da sessão. Sobre a música, convidou-se os utentes a experimentar tocar musica num “órgão” composto por tubos de ensaio com quantidades de água crescentes, tubos de ensaio vazios e tubos com quantidades de água aleatórias. Os utentes divertiram-se imenso e chegaram à conclusão de que no conjunto de tubos com as quantidades de água de forma crescente entre cada tubo, o som se aproximava da escala de notas musicais. Também em debate entre si, os utentes chegaram à conclusão que a quantidade de água modificava o som, pois como havia sido dito antes, mudava o meio de propagação.

No que respeita à voz, para além de falarmos da música e da sua importância para o nosso bem-estar, visionámos alguns vídeos em que um grupo demonstrava conseguir cantar e fazer todos os sons instrumentais apenas com a voz. No que refere à voz, foi proposta aos utentes uma brincadeira. Chamando duas voluntárias a cena, além do próprio educador, enchemos um balão de hélio e deixámo-lo colar-se ao teto demonstrando que aquele gás é mais leve que o ar. De seguida, ingerimos nós próprios uma pequena quantidade de hélio e as alterações nas nossas vozes provocaram momentos hilariantes e de risota geral. Repetimos o exercício múltiplas vezes para todos os utentes e até funcionários que quiseram participar e para além de muita brincadeira, ficou por compreender o porquê daquela alteração tão drástica nas vozes de todos! Houve assim a oportunidade de se explicar que, quando falamos, ocorre a vibração do meio físico que nos envolve. Normalmente esse meio é o ar, que é composto, essencialmente, por oxigénio e azoto. Quando inalamos hélio, o ar torna-se menos denso, permitindo que, o som da nossa voz se propague numa velocidade de vibração superior, tornando-a mais aguda. A explicação adensou ainda mais o fascínio dos utentes pela brincadeira que tínhamos feito anteriormente.

Antes do término da sessão ainda podemos falar do eco e da sua imensa utilidade (ecografias, por exemplo) e podemos assistir a dois fantásticos vídeos acerca dos sons da natureza, o primeiro sobre Bernie Krause, especialista em sons da natureza que grava sons da natureza há décadas e prova através do som que o aquecimento global está a alterar os sons naturais. E ainda um

magnífico filme sobre as aves que caçam à noite de forma silenciosa, demonstrando a quase total ausência de ruído no voo dos caçadores notívagos.

Com a natureza terminámos a nossa sessão do “Fenómeno do Som” com palmas e aclamação por parte dos utentes, a lamentarem o facto de não haver a possibilidade de existirem mais sessões.

5.1.6. Visita ao Curtir Ciência – Centro Ciência Viva de Guimarães

Descrição da atividade:

No dia 10 de Março de 2017, pelas 13h45, deslocámo-nos desde as instalações do Centro Sénior até ao Curtir Ciência – Centro Ciência Viva de Guimarães para uma visita guiada que havíamos marcado para os utentes. À chegada e após tratarmos das questões logísticas, fomos acolhidos pelos nossos guias do Centro que nos propuseram a divisão em dois grupos mais pequenos para facilitar a deslocação, o visionamento e a participação de todos nos diferentes momentos da visita. Feita a divisão em dois grupos, às 14h15 iniciámos a visita a este espaço de partilha da ciência. Ao longo do percurso, a história do edifício e do local, o som, a arquitetura, a luz e temperatura, a tecnologia espacial, a reciclagem e o ambiente, inteligência artificial, a robótica e muitas experiências diversas foram levadas até aos utentes, discutidas e experimentadas exaustivamente por quase todos. Desde a construção de pontes e da flexibilidade, à medição do som até aquele que é nocivo, até à utilidade de imensos protótipos de robôs para atividades recreativas ou do quotidiano e simulações de casas inteligentes, até a uma simulação de comunicação Terra-Espaço, até às práticas da reciclagem e arte artesanal do tratamento dos couros (típicos da zona), uma gama muito elevada de temas muito bem comunicados pelos guias e ainda melhor demonstrados na prática. Com os dois grupos de utentes a reencontrarem-se na saída por volta das 16h15, a totalidade dos utentes manifestou uma imensa alegria e satisfação, uma felicidade enorme por verem coisas que nunca tinham visto e alguns afirmaram nem terem dado pelo tempo a passar. O regresso ao Centro Sénior foi por isso, em clima de grande satisfação e de troca de comentários entusiasmados sobre alguns dos momentos que tinham passado e tudo o que tinham visto.

5.1.7. Desigualdades vs oportunidades – que sociedade somos?

Descrição da atividade:

No mês do Dezembro de 2016 iniciou-se a discussão e problematização de uma nova temática, ampla e com o sentido de estimular a inclusão, participação e uma visão crítica da sociedade. Em três sessões abordámos através do recurso a vídeos, notícias da imprensa escrita e audiovisual de todo o mundo, testemunhos gravados e várias amostras recolhidas de forma criteriosa na web, algumas das tensões que têm abalado de forma visível as sociedades mundiais na atualidade.

A crise dos refugiados, o racismo e discriminação, a diferença salarial e de direitos entre homens e mulheres, a pobreza (como construção social) e a intolerância religiosa foram os focos em discussão e análise nas três sessões. Na primeira sessão, abrimos o tema com um pequeno vídeo da romancista e ativista africana Chimamanda Adichie em que esta falava do perigo da “história única”, da ilusão de uma história mundial vista apenas pelo nosso ponto de vista. Este vídeo abriu imediatamente a discussão de forma intensa, tendo os utentes percebido imediatamente o mote para a discussão, havendo quem reconhecesse nunca ter pensado daquela forma. Estava aberto o caminho à entrada nos temas do racismo e da pobreza como construção social. A necessidade de se construir um caminho de respeito e tolerância foi ficando vincada à medida que analisávamos a evolução da nossa história desde o momento em que abolimos a escravatura até aos dias de hoje e paralelamente acompanhando a história mundial, dando enfoque a figuras como Martin Luther King, passando pela Segunda Guerra Mundial e avançando até aos dias de Barack Obama e aos perigos e novas ameaças de uma tendência nacionalista emergente em todo o mundo (muitos utentes referenciaram neste ponto, Donald Trump). A variedade de recursos utilizados (maioritariamente notícias, discursos e fotografias) cativaram os utentes que pediram que a segunda sessão fosse no próprio dia, noutra hora. Mas não houve essa possibilidade e apenas alguns dias depois se realizou a segunda sessão, com especial enfoque nas desigualdades entre homens e mulheres.

Para esta sessão, pediu-se aos senhores e às senhoras que se separassem, atribuindo-se os melhores lugares às senhoras e dando indicações prévias a algumas delas para responderem com alguns “chavões populares” normalmente utilizados de forma machista para com alguns senhores. Ainda estava na abertura do tema e já alguns senhores se queixavam de que não estavam a ser tratados com igualdade. Pediu-se então para todos se sentarem novamente como

entendessem e que voltasse tudo à normalidade e aproveitou-se a pequena “experiência” para espicaçar o grupo de utentes para a discussão. Pediu-se aos presentes uma reflexão sobre se achavam que ao longo das suas vidas as mulheres tinham tido as mesmas oportunidades no que refere aos estudos e vida profissional. Tendo praticamente todos respondido com um rotundo “Não!” foi aberto espaço para que fossem os próprios utentes, quer mulheres, quer homens a darem exemplos de desigualdade de tratamento por causa de questões de género. Os exemplos foram em catadupa e levaram até alguns senhores a fazerem exames de consciência e dizerem que houve momentos em que decerto estiveram mal, mas foi o que os ensinaram a fazer. No ponto de vista das senhoras a questão mais grave era no trabalho, na forma inferior como eram tratadas nas fábricas têxteis e de calçado, com abusos de linguagem e muitas vezes físicos. Para além disso, uma utente em particular referiu que tinha no seu turno, a seu encargo mais um terço de teares que um colega de trabalho homem e que este recebia o dobro do valor que ela recebia. Com o avançar da discussão, foi preciso moderar a reflexão para pegarmos em dados concretos, que sustentam ainda hoje em Portugal e na Europa, a imensa desigualdade salarial entre homens e mulheres. E todos concordaram que a necessidade de um ajuste é evidente e que pode ser o primeiro passo para a mudança de muitos outros comportamentos nocivos.

Na semana seguinte, realizou-se a terceira, mas que não viria a ser a última sessão. A crise dos refugiados e a intolerância religiosa foi o tema lançado e constituiu-se uma imensa surpresa, a profundidade e a atualidade de argumentos que vários utentes tinham acerca da Síria e figuras como Assad e Putin. Houve a necessidade de apontar o caminho de uma visão humanista e de solidariedade e de não explorar demasiado a questão do ponto de vista político pois não era esse o propósito. Através de vários vídeos das Nações Unidas e de ONG's no terreno, discutimos o drama que assola o Oriente e a Europa e a urgência de termos uma atitude tolerante e receptiva ao acolhimento. Numa notícia da BBC foi possível ver um conjunto de 20 imagens a compararem a Síria antes e depois da guerra, o que chocou imensos utentes pelo nível de destruição e levou até a alguma comoção e a uma perceção mais clara do que estava em causa.

A inquietação com o tema foi bastante intensa, com os utentes a referirem que agora percebiam melhor muito do que se passava, mas que não podiam fazer nada. O “não poder fazer nada”, a impotência e tristeza destes acontecimentos foi mesmo a ideia que se estava a tornar dominante, o que levou a um desafio para uma (não prevista) quarta sessão: como desfecho da atividade, criamos um vídeo de sensibilização das pessoas para estas temáticas. A ideia animou os utentes

e imediatamente criámos de forma colaborativa, um conceito e um guião. O conceito seria todos os utentes sentados em círculo, em profundo silêncio e com cara de revolta exibirem cartazes com mensagens profundas. O conteúdo destas mensagens foi sugerido e votados pelos utentes sendo transversal aos temas abordados.

A execução e filmagem desta ideia resultou num vídeo partilhado por mais de cem pessoas nas redes sociais e com mais de 2000 visualizações em diferentes sítios da web. A exibição deste mini-filme encerrou a temáticas das “Desigualdades vs Oportunidades – que sociedade somos?”, comoveu os utentes e levou a que na reflexão final sobre a atividade praticamente todos a tivessem referido com um dos grandes momentos desde que entraram no Lar, o que criou um clima de coesão e união ainda mais forte e vincada no grupo.

5.1.8. A herança e o legado ambiental

Descrição da atividade:

No mês do Dezembro de 2016 iniciou-se a discussão e problematização de uma nova temática, ampla e com o sentido de estimular a inclusão, participação e uma visão crítica da sociedade: o A herança e o legado ambiental. O ambiente foi um dos temas mais escolhidos e desejados pelos utentes no momento do diagnóstico e a construção da nossa atividade enquadrou-se com os objetivos para o desenvolvimento sustentável 2030 da ONU, na medida em que procurámos estimular um conhecimento amplo sobre alguns fenómenos relacionados com o ambiente que podem ajudar a permitir que todos sejam capazes de readaptar o seu comportamento para protegermos um bem coletivo. Esta atividade dividiu-se em três sessões: uma primeira dedicada à questão da poluição, aos como e aos porquês, aos interesses económicos e uma visão global sobre os países mais poluentes e os efeitos deste problema em todo o planeta; uma segunda sessão dedicada ao visionamento do documentário “Before the Flood” produzido e narrado por Leonardo Di Caprio e por fim, uma terceira sessão onde discutimos que herança podemos deixar às gerações seguintes e o que podemos fazer para que essa herança seja um pouco mais positiva.

No que concerne à primeira sessão, recorreremos a imensos documentários e excertos de documentários pré-selecionados na web, que mostravam os diversos tipos de poluição (com especial enfoque na poluição atmosférica, da água, dos solos e sonora) exemplificando os seus efeitos para lá das imagens.

No que concerne à poluição dos solos, mostrámos, recorrendo a água e a um vaso com terra a infiltração inevitável que ocorre e a contaminação dos solos (ligámos este fenómeno ao ciclo da água); no que respeita à poluição atmosférica, realizámos uma pequena experiência visual com dois copos de água, uma caixa de sapatos, papel alumínio, lanternas e filme plástico. Forrámos o interior da caixa com papel de alumínio, colocámos um dos copos de água dentro da caixa e tapámos de forma bem incisiva a caixa com filme plástico. De seguida colocámos no exterior da caixa o outro copo com água. Depois, usámos duas lanternas de igual potência e apontámos durante alguns minutos as lanternas ao copo no interior da caixa e ao copo no exterior. Ao fim de alguns minutos todos os utentes puderam verificar que o copo no interior da caixa tinha aquecido bem mais do que o copo no exterior, mostrando como o efeito de estufa é responsável pelo aumento da temperatura do planeta, tal como aconteceu com o copo no interior da caixa. A segunda sessão incidiu no visionamento do documentário “Before the Flood” de Leonardo Di Caprio que faz uma crítica acérrima aos grandes conglomerados e aos grandes países e mostra as mais severas consequências para o planeta de forma explícita. O visionamento deste documentário foi feito com pausas estratégicas em vários momentos para esclarecimento de dúvidas e para clarificar algumas situações que eventualmente necessitassem, o que se revelou uma decisão acertada, pois em cada pausa eram vários os utentes a querer intervir. Para além das consequências na natureza um pouco por todo o mundo que chocaram os utentes, as questões políticas e económicas também despertaram revolta. Um exemplo presente no documentário, que relaciona os incêndios florestais na Indonésia com a indústria de produção do óleo de palma foi um dos momentos mais “tensos” para alguns utentes. Pelo prolongar do filme, a discussão final acabou por ficar para a terceira sessão, em que para além de muita discussão crítica, alguns utentes manifestaram posições de alguma impotência face a estes fenómenos – “O máximo que podemos fazer é falar com os nossos netos! – foi um lamento de um utente que marcou o debate e foi corroborado por vários. Nesta sessão, contudo, foi elevada a moral dos utentes com a ideia de que antes de conhecerem melhor alguns dos acontecimentos, muitos deles se calhar nunca teriam conversado ou explorado os temas com familiares e amigos e agora sentiam vontade de o fazer, sendo que, com a autoridade da sua idade e com o conhecimento que agora tinham, podiam sempre influenciar alguém. Contrariámos alguma impotência face a algo tão global, influenciando positivamente quem está perto de nós. Com alertas, com opiniões e com pequenos atos como separar e reciclar o lixo (o que foi exemplificado com um contentor). A

escala e a velocidade de degradação do planeta em vários aspetos foram a maior surpresa para muitos utentes, que depois se focaram até num problema local com mais de 30 anos: a poluição no rio da localidade, considerado o rio mais poluído do país. Muitos utentes recordaram que aprenderam a nadar naquele curso de água e que agora nem para pôr uma mão, o rio tem condições. Entre o local e o global, a discussão foi frutífera e os utentes compreenderam que não é pela sua idade que já nada podem fazer, havendo sempre forma de intervir e influenciar positivamente os outros.

O debate havia de terminar com os utentes a escreverem num papel os aspetos mais positivos e negativos da atividade e com os utentes com maior dificuldade na escrita a dizerem-no oralmente. Apenas uma utente apontou um aspeto negativo, relacionado com o facto de se ter sentido entristecida com tanta destruição no mundo e entre os muitos aspetos positivos, destaca-se o mais repetido por todos: aprender mais coisas, muitas delas que não sabiam. A atividade terminou assim com um espírito de combate ao idadismo.

5.1.9. Ups, Portugal – tropeções e curiosidades da história de Portugal

Descrição da atividade:

Esta atividade iniciou-se com uma premissa muito simples: abordar dez grandes momentos da história de Portugal de forma divertida, interativa e informal. Divididos em 5 grupos, os utentes recebiam um puzzle de palavras, uma fotografia, um poema, um objeto ou ouviam uma canção e tinham de conseguir chegar, em equipa, à identificação do acontecimento histórico que lhes tinha sido atribuído. Após estas associações discutia-se em grupo o que cada um sabia sobre esses acontecimentos e o que sobre eles pensava. Os dez momentos pré-selecionados foram a Batalha de S. Mamede, a Descoberta do Brasil, a Conquista de Ceuta, a Batalha de Aljubarrota, a Batalha de Ourique, a descoberta do caminho marítimo para a Índia, o desaparecimento de D. Sebastião em Alcácer Quibir, a Restauração da Independência de 1640, o Regicídio e a Proclamação da República e o Estado Novo e 25 de Abril de 1974.

Num espírito de grande animação, a variedade de recursos estimulou os utentes que precisaram algumas vezes de recorrer a colegas fora dos seus grupos para identificarem os momentos. Curiosamente, a Batalha de Ourique e a Conquista de Ceuta foram facilmente identificadas a primeira com a fotografia de D. Afonso e as quinas e o segundo com um puzzle de palavras e houve uma inesperada e genuína vontade de cantar a surgir nos dois momentos áudio

selecionados: “Os Demónios de Alcácer Quibir” de Sérgio Godinho e “A Formiga no Carreiro” de José Afonso que foram conotadas com o desaparecimento de D. Sebastião e o 25 de Abril de 1974 respetivamente. O debate destes acontecimentos, inevitavelmente, partiu muito das canções. No caso da primeira, explorando-se a ironia e graça da letra, que desconstrói a sucessão de acontecimentos como todos aprenderam. No caso da segunda canção, esta estimulou a discussão do 25 de Abril de 1974 e da resistência ao Estado Novo através das cantigas de intervenção: vários utentes citaram Paulo de Carvalho, José Afonso, José Mário Branco e Fernando Tordo e até se cantaram algumas das canções icónicas da Revolução.

De acontecimento em acontecimento, de fotografia a fotografia, de canção a canção e de objeto a objeto (no caso de Aljubarrota, uma miniatura de pá de padeiro), os utentes empenharam-se na discussão e na exploração de grandes acontecimentos históricos, de uma forma leve e sem entrar excessivamente num domínio teórico, partindo do que tínhamos e do que sabíamos para aprender um pouco mais.

No final da sessão foram registadas as opiniões dos utentes sobre a atividade sendo que alguns deles referiram que gostariam de a repetir e outros apontaram como nuance negativa, a duração da atividade (Cerca de 2h15), considerando que haveria de ter mais tempo.

5.1.10. As Misericórdias

Descrição da atividade:

Esta atividade consistiu numa palestra com cerca de 1h30 acerca das Misericórdias portuguesas, abordando-se de forma muito breve a sua história e enquadramento em Portugal e no mundo mas também a história da Misericórdia local. De forma a estimular, a sessão começou com uma abordagem aos utentes no intuito de perceber o que é que eles já sabiam sobre as Misericórdias portuguesas. Imediatamente saltaram referências interessantes para a atividade como A Rainha D. Leonor ou as muitas ligações da instituição ao Brasil (dado que a própria Misericórdia local nasceu de uma herança de um benemérito brasileiro).

Após esta exploração inicial, falou-se do contexto político e social que favoreceu o nascimento das Misericórdias e a sua propagação. As dificuldades e alguns protagonistas também não foram descuradas, mas o foco principal viria a ser na própria história da Santa Casa da Misericórdia em questão, acerca da qual, vários utentes tinham informações muito relevantes. Avançando sempre de forma dialogante e dando a palavra recorrentemente aos utentes, esta atividade visou um

aprofundar do conhecimento dos utentes da sua própria realidade e para muitos deles, da sua própria casa. Os utentes que não tinham muito conhecimento acerca da história da instituição ficaram gratos e curiosos com muitos episódios, principalmente aqueles dos quais já eram contemporâneos. Aqueles que possuíam já alguns conhecimentos acerca da instituição tiveram ainda a oportunidade de partilhar a sua ligação ao próprio espaço físico onde a instituição se encontra que ao longo dos anos marcou as diferentes gerações de vizelenses, pois lá se situou durante muitos anos o Hospital local, gerido por freiras, que muitos idosos recordaram, alguns de forma saudosista, outros referenciando antes a imensa evolução dos tempos, que consideraram muito positiva.

5.1.11. As Horas das estórias

Descrição da atividade:

“As horas das estórias” foi um conjunto de atividades desenvolvidas com um espírito lúdico e de animação, com muita flexibilidade de uma sessão para outra e com o foco principal a ser a aproximação entre os idosos e a literatura (mas não exclusivamente), para o desenvolvimento de competências de interpretação, problematização e reflexão. A seleção das obras ou recursos a utilizar fez-se através de uma breve exposição aos idosos de quatro ou cinco opções pré-selecionadas de livros, vídeos ou filmes considerados pertinentes para diferentes abordagens, sendo que após esta exposição, o que obtivesse mais interesse por parte dos utentes era escolhido. Para as primeiras duas sessões, a obra “Os Bichos” de Miguel Torga, estimulou a curiosidade dos utentes. Na primeira sessão iniciou-se uma leitura dinamizada da obra com adaptações pré-definidas para proteger a identidade de cada animal referenciado pelo autor. O relato muito simples com uma natureza muito próxima à vivência cativou a plena atenção dos utentes e o silêncio imperava. A cada capítulo, chegava o momento da interação e das questões de interpretação: identificação do animal, identificação de alguns elementos narrados na história e algumas questões críticas e morais sobre alguns dos aspetos narrados. De capítulo a capítulo, o mesmo procedimento repetia-se com a dificuldade de identificação dos animais a aumentar, mas com os idosos cada vez mais enraizados na dinâmica a serem já eles próprios a fazerem questões. A leitura dinamizada desta obra fez-se em duas sessões sendo que na última se fez também uma resenha coletiva em que praticamente todos intervieram para dar a sua opinião.

Numa terceira sessão vocacionada para a poesia, a breve exposição sobre a “Mensagem” de Fernando Pessoa cativou os utentes, embora *a priori* muitos tivessem referenciado que não gostavam muito de poesia. Tendo em conta a estrutura tripartida desta obra, foram selecionados previamente alguns poemas de cada parte, 1 poema da 1ª parte (Brasão), 4 poemas da 2ª parte (Mar português) e ainda mais 2 poemas da 3ª parte (O Encoberto). Após mais algum aprofundamento e explicação da estrutura e do significado da obra e após um utente ter identificado proximidade com “Os Lusíadas” (fantástico!), iniciou-se uma dramatização dos poemas, após a qual se procuravam significados e ligações à nossa história que por vezes eram identificados e outras vezes não tanto, sendo nestes momentos que se impunham mais algumas explicações de alguns simbolismos. Os poemas “O Infante”, “O monstrengo”, “Mar português” e “Nevoeiro” foram alguns dos que mais interessaram aos utentes, que reconhecerem até alguns pequenos excertos como “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce “mas que não conotavam com a obra nem com o poeta. No final da sessão, a maioria dos utentes evidenciou que não era fácil perceber todos os significados e símbolos nos poemas pois “...é preciso ter estudado muito!” e que no tempo deles a poesia que haviam estudado maioritariamente eram algumas lengalengas populares e algumas rimas mas não tanto este tipo de obra. Com uma sessão considerada por todos como muito interessante, a poesia conquistou algum espaço junto dos idosos.

Numa quarta sessão interligada à discussão das desigualdades e oportunidades da sociedade exploradas noutra atividade, o espaço das histórias foi ocupado pelo cinema e pelo visionamento do clássico “O Ditador” de Charlie Chaplin. O filme proporcionou muitas gargalhadas e muito divertimento por parte dos idosos que perceberam bem a mensagem implícita no filme abrilhantado na sua parte terminal por um sentido discurso (para o qual foi chamada previamente a atenção) que inesperadamente comoveu até alguns utentes. No curto espaço sobranete da sessão para discussão do filme, muitos utentes quiseram dizer que perceberam a mensagem e que as palavras no final se mantinham...atuais.

A sessão seguinte remeteu novamente para literatura portuguesa com a “Crónica dos Bons Malandros” de Mário Zambujal, a cativar a atenção prévia dos idosos que ao longo de duas sessões se deixaram enredar totalmente nos dramas, ironias e risos que cada personagem desencadeava. No final da primeira sessão já se discutiam favoritos (Arnaldo e Pedro) talvez pela divertida biografia) e no final da segunda sessão e após muitos risos com o “Assalto à Gulbenkian” vários utentes quiseram relembrar a primeira vez que tinham ido a Lisboa, sendo que alguns tinham

ficado com uma imagem de uma cidade algo cinzenta, algo suja, com uma obscuridade que se coadunava às alusões de Mário Zambujal.

Na sessão seguinte a estas duas, o mar voltou a entrar nas estórias através de “A Saga” de Sophia de Mello Breyner, com uma particularidade muito especial. De forma previamente preparada, foi montado um ficheiro áudio que acompanhasse o ritmo de leitura da história, adequado ao relato. Por exemplo, quando Hans viajava pelo mar, ouvia-se o barulho de um navio a romper as águas, da ondulação, dos pássaros. E a ligação entre a história e os sons cativou os utentes. No final, alguns disseram mesmo que por vezes fecharam os olhos para se concentrarem ainda mais nas palavras e nos sons, o que foi muito gratificante.

Em Março, realizou-se a última sessão desta atividade para a qual foi preparada uma dinâmica leve, interativa e sobretudo...divertida, para fechar com alegria este ciclo tão importante de aproximação dos idosos à cultura, à literatura, à história e à capacidade de ler símbolos e significados. O humor foi o tema escolhido para um “Rally das estórias” patrocinado pelo icónico grupo britânico Monty Python. Pegando em alguns dos sketches mais pitorescos de sátira social deste grupo, a história de cada um deles foi desconstruída e espalhada em cartazes, frase a frase por todo o espaço do Lar e Centro de Dia. Os utentes tinham de saltar de sala em sala e de espaço em espaço, até terem lido tudo e aí retornavam ao espaço de convívio e contavam eles próprios a versão que tinham compreendido, com indicações precisas (por cores) de cada ciclo de histórias. Após esse momento, todos juntos viam a versão original dos sketches, o que desencadeava sempre muitas gargalhadas quer a aproximação dos utentes à “versão original” fosse maior ou menor.

No final e após muito divertimento, os idosos lamentaram imenso o final deste ciclo correspondente às “Horas das estórias” e de forma colaborativa realizou-se a avaliação da atividade com pareceres totalmente positivos de forma unânime.

5.1.12. As Oficinas da Memória e Cognição

Descrição da atividade:

As Oficinas da Memória e da Cognição foram um conjunto de sessões realizadas de Novembro a Março que visaram consciencializar os utentes para a importância de se exercitar a memória e a cognição com regularidade. Nestas Oficinas, recorreu-se a um conjunto muito alargado de

estratégias, todas elas totalmente personalizadas e concebidas especificamente para o grupo de utentes neste contexto.

Ao longo de 5 meses, estas sessões de carácter totalmente prático e interativo, com momentos individuais e em grupo, incidiram em estratégias como a construção de puzzles de palavras de forma colaborativa ou individual (muitas vezes palavras relacionadas com conceitos abordados noutras atividades, nomeadamente naquelas relacionadas com ciência ou a exploração e treino das sinestésias, condição neurológica em que o estímulo de um sentido despoleta uma perceção automática de outro de forma involuntária (temperaturas e sensações de músicas, texturas e sensações, cheiro e sentidos que despertam quadros e músicas, o cheiro das emoções, entre outras relações). Também foram utilizados inúmeros jogos a relacionarem sons e palavras, jogos de construção frásica, em que dado um conjunto de palavras (tendencialmente relacionadas com outras atividades a decorrer) os idosos tinham de construir frase lógicas, jogos de memória visual e de ilusões de ótica, jogos de repetição e memorização instantânea e de médio prazo de sequências de números, identificação de palavras sequenciadas por cores, por categorias, por temas e também a estratégia do saco, em que cerca de duas a três dezenas de objetos eram colocados num saco negro e os idosos tinham de os identificar e sequenciar por categoria (Ex: utensílios de cozinha e material de escrita).

Ainda nesta sequência de inúmeras ideias desenvolvidas de forma particular e personalizada para estas Oficinas entram o jogo dos sentimentos e emoções em que partindo de frases e discursos de carácter humanista e com carga emocional (Mandela, Luther King, Madre Teresa, Papa Francisco, Malala) os utentes tinham de escolher as três palavras mais importantes para si e justificar o porquê; o jogo dos intrusos sinónimos e antónimos em que apresentados sequências criadas com 4 palavras cada, os utentes tinham individualmente de identificar o intruso antónimo ou sinónimo; o jogo da interpretação musical em que após ouvirem trechos ou canções inteiras os utentes tinham de responder a questões de acordo com a “história” de cada canção, o jogo das obras de arte em que os utentes confrontados com diferentes obras de pintura com impacto global procuravam dizer individualmente o que pensavam sobre aquelas representações de forma livre; o jogo dos códigos em que mensagens codificadas com números e letras eram dadas aos utentes para chegarem ao real significado; o “Jeopardy – Faz a questão”, em que eram dadas conjuntos de frases conclusivas (Fui a casa do João por exemplo) e os idosos tinham de criar questões pertinentes e passíveis de serem respondidas com a frase atribuída; os testes de

concentração e atenção, em que dados alguns cenários visuais que se alteravam de forma discreta, se procurava que os utentes identificassem as transformações ocorridas e por fim, mas não menos relativamente, a dinâmica da coordenação entre gestos, números, sons e imagens, dinâmica criada de modo a procurar que os utentes associassem uma imagem, um número ou um som a um gesto (18 – mãos na cabeça /som de um apito – braços no ar/ imagem de um cão – bater palmas, etc) numa dinâmica que além de criativa ao nível da estimulação cognitiva, resultou sempre em muita diversão.

Em 5 meses, realizaram-se cerca de 20 sessões das Oficinas da Memória e da Cognição, que no momento do seu término, fizeram com que alguns idosos se emocionassem e ficassem muito transtornados, por considerarem, na sua avaliação que esta fora a atividade mais importante e relevante para si e para a suas vidas e defendendo que nunca faria sentido que esta terminasse. Na avaliação dos idosos, as Oficinas da Memória e da Cognição obtiveram o destaque máximo, sendo de destacar que a grande maioria dos recursos utilizados foram criados de semana para semana de forma totalmente original e personalizada para aquele grupo em particular.

5.2. Atividades extraplano

Neste projeto importa ainda destacar um número considerável de atividades extraplano realizadas como a participação do estagiário, como orador, no *PubhD - STOL* Braga em Abril de 2017, a lecionação pelo estagiário de uma sessão de Projeto e Seminário II da Licenciatura em Educação – 3º ano, especialização em EAIC, da Universidade do Minho, a participação, também como orador, do estagiário, em Fevereiro de 2017 no *I Congresso Internacional de Projetos Científicos para Seniores*, organizado pelo RUTIS (Associação Rede de Universidades da Terceira Idade), no Porto e ainda a participação, como orador, no *Seminário do Mestrado em Educação – especialização em EAIC – realizado em Junho de 2017 na Universidade do Minho*, Ainda a destacar a participação nos “Saberes em Festa” no *Encontro Regional da APCEP*, no Algarve através de um poster e a realização de algumas visitas de desvinculação emocional gradual realizadas junto dos utentes após o término do projeto. Todas estas atividades se encontram descritas e documentadas nos apêndices deste projeto (Apêndices IV e V).

5.3. Avaliação

A avaliação é um dos momentos mais importantes de qualquer projeto pois está ou deve estar presente em todos os momentos da sua planificação e estruturação. Na construção de um projeto devem-se ter sempre em conta os mecanismos ou estratégias de acompanhamento da ação de molde a que se possa ter uma perceção dos avanços, tensões ou limitações do projeto durante a sua ocorrência e também no seu final ou término.

Importa por isso compreender em plena instância o que é a avaliação sendo que, de acordo com Erasmie e Lima (1989, p.105) a avaliação “é uma atividade empreendida com vista a determinar se um programa (curso, plano, operação) resulta em conformidade com os objetivos planeados”. Na perspetiva de Boutinet (1990, p.267), a “avaliação acompanha qualquer prática. Ela não se apresenta, simplesmente, na fase terminal, mas através de diferentes avaliações pontuais, que constituem outras tantas avaliações intermédias, a prática toma melhor consciência daquilo que faz”. Por outro lado, na visão de Guerra (2000, p.206), a avaliação é uma forma de “apreciar e ajuizar de forma rigorosa, lógica e coerente, o estado, a evolução e os efeitos dos problemas, ações, dispositivos e organizações sobre os quais estamos a intervir”.

No que concerne à temporalidade da avaliação, esta pode decorrer em diferentes momentos do projeto, enquadrando-se como avaliação diagnóstica, avaliação contínua ou avaliação final consoante os diferentes momentos.

Guerra (2000, p.96), afirma que a avaliação diagnóstica ocorre antes do início do projeto e que, por isso, ela deve fornecer,

[...] os elementos que o permitam conceber nas melhores condições de intervenção graças a um bom conhecimento do problema a resolver e do seu contexto”. Relativamente à avaliação contínua, esta “avalia a forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua correção (Guerra, 2000, p.165).

A avaliação final “é, geralmente, uma avaliação de objetivos ou de resultados que pretende verificar os efeitos do fenómeno social com que se pretendia lidar” (p.165).

O presente projeto foi realizado ao longo de vários meses umbilicalmente ligado aos temas da participação ativa, de novos estímulos e caminhos para uma educação permanente e ao longo da vida e conseqüentemente ligado a uma conceção e visão das comunidades e da sociedade em que a democracia participativa é um dos eixos. Assim e em função do público, do contexto, dos seus anseios e necessidades construíram-se todas as atividades com base nesta visão congruente

entre todos os participantes. Por esta razão, a própria avaliação tinha de se enquadrar com esta conceção e por isso ter também ela um carácter voltado para a participação, o que Guerra (2000, p.187) define como a avaliação enquanto participação e aprofundamento da democracia participativa, uma avaliação que deve

[...] constituir-se como um momento de reflexão (e de ação) dos diferentes parceiros sobre a causalidade dos problemas e efeitos das ações, bem como sobre as decisões sobre a melhor forma de agir. Assim, torna-se um mecanismo de investigação-ação e de aprofundamento da democracia participativa através de uma ação coletiva (Guerra, 2000, p. 187).

A preocupação inicial de todos os envolvidos no projeto foi criar colaborativamente uma estratégia em que todos percebessem qual o porquê, a utilidade e pertinência de realizar a avaliação, qual o porquê, a utilidade e pertinência de todos participarem nesta avaliação e a extrema importância de todos, à sua maneira, respeitarem a opinião de todos e de se fazerem ouvir em tudo quanto quisessem exprimir sobre as atividades realizadas, o seu quotidiano e tudo o que se poderia pensar ou refletir em grupo para se melhorar um dado problema, condição ou limitação.

A interrogação é um ato de interrogar o mundo, ou seja, interroga-se alguém sobre algo, a nós mesmos, às teorias, aos textos e por aí vai. É uma pergunta sobre a qual não se tem como orientação respostas prévias possíveis. Quer-se saber. Interroga-se. (Bicudo, Azevedo & Barbariz, 2017, p.26).

A avaliação foi pensada para este projeto como partindo das pessoas para as pessoas sem que houvesse um enfoque posicionado única e exclusivamente nos resultados e na “satisfação estatística” com as atividades e acontecimentos do projeto mas sim no estado de espírito, na percepção e visão crítica de cada um e de todos, dentro de um grupo. Mais do que extrair se, de um grupo de dez pessoas, nove gostaram da atividade e quais as razões para isso em duas linhas de escrita, a preocupação partiu sempre do estímulo à capacidade das pessoas se exprimirem face aos diferentes acontecimentos de forma autónoma, crítica e contínua ao longo do tempo (não apenas de forma pontual) pensando no positivo e no negativo, no que está bem, no que se pode melhorar e como, e no que não está bem. Assim partiu-se da dimensão individual para a dimensão do grupo, com o estímulo à empatia, à capacidade de esgrimir argumentos, de perceber que tensões e ou limitações são também oportunidades de melhorar e que – todos avaliam – todos colaboram para a melhoria contínua da prática.

[...] O *ato de perceber* é entendido como primado do conhecimento [...] ocorre no *agora* quando a clareza do visto se faz para aquele que percebe. No entanto, dando-se no instante do momento presente, desloca-se para o “já foi”, de modo que à pessoa resta apenas a lembrança da experiência vivenciada a qual há que ser retomada e organizada, mediante atos intencionais conscientes, na busca pela compreensão do percebido junto do mundo. A compreensão sempre traz consigo uma interpretação [...] e é exposta em linguagem. Sendo exposta, o dito já pertence à esfera da intersubjetividade, uma vez que pode enlaçar a compreensão do outro [...]” (Bicudo, Azevedo & Barbariz, 2017, p.24).

Com esta visão, a metodologia que assumiu maior protagonismo na avaliação de todo o projeto foi a assembleia. Voltando a enquadrar a temporalidade da avaliação deste projeto, numa fase diagnóstica, as conversas informais, a observação participante mas também o inquérito por questionário assumiram protagonismo; no que à avaliação contínua concerne, a observação participante e as conversas informais mantiveram-se como parte importante, mas as assembleias semanais de grupo introduziram-se como mecanismo de avaliação primordial sendo que também a avaliação final privilegiou a realização de uma assembleia geral final como ferramenta de balanço e avaliação de tudo o que foi o projeto.

[...] Parte-se da interrogação e persegue-se-a buscando pelos sentidos e possíveis significados que vão se tornando compreensíveis e expressos em linguagem inteligível. Percorre-se uma trajetória, porém se caminha de modo cuidadoso, com *rigor*. Rigor expressa o cuidado que se toma quando se busca pelo interrogado ou pela solução do problema levantado [...]”. (Bicudo, Azevedo & Barbariz, 2017, p.26).

Importa por isso explicar a inspiração que levou a que as assembleias assumissem protagonismo no que concerne à avaliação e também à orgânica, às leis, regras e práticas das assembleias realizadas ao longo de vários meses.

A assembleia como elemento de avaliação, discussão das práticas e de estímulo à melhoria contínua introduz neste projeto várias novidades face à visão mais clássica da avaliação não se constitui como uma inovação total, pelo contrário, constitui-se como um olhar para algumas instituições e momentos do passado que já colocaram este dispositivo em destaque.

A escola Summerhill, fundada em 1921 por Alexander Neill, um dos pioneiros das chamadas “escolas democráticas” é um exemplo claro de que as assembleias poderiam ter um papel importante no estímulo à participação, à discussão crítica do quotidiano e até à eventual resolução de situações que não tenham aprovação de todos. Realizando uma breve descrição do quotidiano em Summerhill, o próprio Neill (1973, p.13) afirma que “mais importante é a noite de sábado, pois é quando se faz a Assembleia Geral da Escola” pois “Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a

vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembleias Gerais da Escola” (Neill, 1973, p.41). O funcionamento das assembleias em Summerhill passa por uma noção de autonomia muito forte pois “em cada assembleia há um presidente, nomeado pelo presidente anterior e o trabalho da secretária é entregue a um voluntário” e a assembleia “não é apenas fazer leis, mas discutir os fatos sociais da comunidade, também” (Neill, 1973, p.43). Exemplo disso é um relato concreto de Alexander Neill a relatar uma assembleia,

Os adultos queixam-se de um grupo de alunos mais velhos que não os deixam dormir, conversando e rindo depois que todos se recolheram. Harry queixa-se de que passou uma hora aplainando uma almofada para a porta da frente, e, ao voltar do almoço, verificou que Billy se tinha servido dela para fazer uma prateleira (p.17).

Esta passagem demonstra que não só as atividades “curriculares” e as queixas relativas ao funcionamento tinham lugar nas assembleias, também as questões mais individuais e específicas se enquadram e têm lugar. Na verdade, na visão de Neill (1973, p.50) a assembleia geral da escola “feita semanalmente, tem mais valor do que toda uma semana de currículo sobre assuntos escolares”.

Um outro exemplo, em Portugal passa pelo projeto educativo da Escola Básica da Ponte, “fundada” em 1976, onde a democracia e autonomia são eixos estruturantes. Na Escola da Ponte, “a democraticidade é condição de mudança” (Pacheco, 2008, p.139). O projeto educativo “Fazer a Ponte” tem, como um dos valores matriciais, a visão de que “a intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano” (p.2).

Uma das ferramentas para este intento é a Assembleia de Escola que é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da escola (Regulamento Interno, artigo 12º). Na Escola da Ponte, a Assembleia, é para todos os alunos e são estes quem elegem a Mesa que a gere, anualmente, sendo nesta assembleia que se elabora e aprova o seu regimento, mas também que se discutem e procuram solucionar os problemas da escola.

Os exemplos de Summerhill e da Escola da Ponte são importantes para se compreender o porquê de as assembleias terem sido “repescadas” no presente projeto. Para reforçar ainda esta

dimensão, existem inúmeros exemplos provenientes do período desde o 25 de Abril de 1974 até 1976, período de grande proliferação de iniciativas de educação popular. As assembleias foram instrumentos democráticos importantes para a gestão, organização, monitorização e avaliação de organizações onde se realizava educação popular mas também de múltiplos projetos, sendo que Melo e Benavente (1978) as identificam no Centro Cultural Popular Bento de Jesus Caraça em Vila Viçosa, na Associação de Educação Popular no Zambujal, na Secção Cultural da União Cooperativa AZAGRO (e especificamente na Cooperativa da Torre Bela) e praticamente em todas as instituições e organizações que à época se ligaram à Direção Geral da Educação Permanente (DGEP).

Os projetos referenciados, a uma escala infinitamente superior no que à dimensão concerne, demonstram, contudo, a ambição deste projeto de resgatar e adaptar um método desde há muito tempo utilizado para promover a democracia participativa, neste caso numa escala mais pequena, mas com os mesmos intentos: valorizar as pessoas e empoderá-las criando uma “democracia interna, do debate e da discussão” que “é seguramente uma forma de educação popular” (Melo e Benavente, 1978, p.62).

A assembleia neste projeto não surgiu como tal, instantaneamente, tendo sido priorizada uma dinâmica interativa nas primeiras atividades de molde a estimular a formação de uma discussão de grupo todas as sextas feiras em que se discutia os acontecimentos da semana. Paulatinamente nestas sessões foi-se criando um clima propício à participação de todos cada qual ao nível e na quantidade de palavras em que se sentisse cómodo. Perante o ritmo muito elevado de discussão crítica nas atividades e a cada vez mais convicta participação de todos em ambientes de discussão, ao fim de uma semana, foi realizada uma atividade informal “protótipo” das assembleias.

Esta atividade, designada de “Governo Sombra”, teve uma premissa muito simples: todos teriam de imaginar que existia um orçamento de 100K (fictício) para um governo em Portugal e que haveriam eleições, sendo que os utentes deveriam secretamente (papéis dobrados) votar numa das pessoas ali presente para assumir a figura de primeiro-ministro. Após este momento, um dos utentes foi eleito e foi-lhe atribuída a responsabilidade de distribuir ministérios por cada um dos outros utentes (Saúde, Economia, Finanças, Educação, etc). Posto isto, cada utente tinha a responsabilidade de dizer duas propostas para a sua área e atribuir um valor na moeda fictícia. E após este momento, todos teriam que chegar a acordo sem exceder o valor do orçamento total e tendo que ter a aprovação do “primeiro-ministro”. A discussão foi frutífera “eu quero 10K para

aumentar os salários” disse o utente encarregue da Segurança Social, imediatamente rebatido “assim não sobra para mim, para pagar as consultas dos hospitais aos velhos” disse a utente encarregue da pasta da Saúde (Diário de bordo, 28/10/2016).

O primeiro-ministro interveio para dizer “racha-se a meio o que um queria e o outro queria e no fim vemos se o dinheiro chega senão estou desgraçado” ao que a utente com a pasta da Educação respondeu “só se der o mesmo para todos, assim ninguém se queixa” e um utente com a responsabilidade das Finanças “isto ainda está a começar e eu já precisava de uma máquina de contar” (Diário de Bordo, 28/10/2016) refletindo-se assim as imensas dificuldades, num espírito muito animado, que o exercício gerou. Um ponto chave deu-se com a intervenção do utente T, responsável pela pasta da Agricultura ao dizer “a pedir ninguém é meigo, este pede mais que aquele e que o outro, é por isso que eles depois não fazem nada, é só turras” saindo já da dimensão do momento e passando para outro patamar de reflexão. Neste ponto e sem consensos ainda estabelecidos, o exercício terminou por imposição de tempo, pois era necessário pensar sobre tudo o que tinha acontecido. O consenso surgiu na análise do exercício imaginário em que todos afirmaram que era mesmo muito difícil e a utente F até referenciou “isto agora pôs-me aqui a cabeça a roda, nós falámos, mas eles que estão lá, também não é nada fácil, não dá para agradar a todos” (Diário de bordo, 28/10/2016). Mas o entusiasmo e o imenso ânimo com a atividade abriram caminho à proposta que estava na forja: poderia realizar-se se os utentes entendessem, um momento como aquele, todas as semanas, mas acerca dos assuntos do Lar e principalmente de todas as atividades, proposta que foi aprovada unanimemente com braço no ar.

Desta experiência saíram as bases da Assembleia que se iniciaria na semana seguinte, tendo ficado estipulado a eleição por voto de um Presidente a cada semana (nunca duas vezes consecutivas) e de um moderador nomeado por cada Presidente. Também se estabeleceu que cada um teria de ajudar a estipular regras para as assembleias funcionarem e que o educador teria um papel de impulsionador das sessões no sentido de ajudar a tornear dificuldades que surgissem.

A semana seguinte trouxe a primeira assembleia semanal de grupo com 24 utentes presentes (mais do que o habitual). O primeiro momento consistiu na eleição do presidente, momento que levantou muito ânimo e que teve no utente L um claro vencedor com 14 votos. A pedido do educador, o utente L disse algumas palavras “Estou muito contente por me porem aqui, vou fazer

o meu melhor para ver se isto sai bem” (Diário de Bordo, 4/11/2016), que foram recebidas com palmas pelos restantes utentes. O utente L teve então um momento para escolher o seu moderador e escolheu o utente J que foi igualmente aplaudido. O educador lembrou as funções de cada um e deu algumas orientações a que o presidente deu seguimento, pedindo para cada um dos colegas dizer como é que achavam que aquilo deveria ser para correr bem e que ele tinha a primeira ideia: “Ninguém pode ser malcriado, ninguém precisa de berrar porque todos vão poder falar e se falámos por cima uns dos outros isto parece o circo que cá vinha há uns anos e o J chateia-se” (Diário de Bordo, 4/11/2016).

A partir deste momento, o presidente deu a palavra ao moderador que reforçou a importância de haver maneiras a exprimir-se e lançou também o seu contributo: “Para mim não podem ser sempre os mesmos a mandar e a falar” (Diário de Bordo, 4/11/2016). Daí para a frente, todos os utentes tiveram a sua oportunidade de dizer como achavam que devia ser, repetindo-se por vezes, o que não foi problemático pois tudo o que foi dito foi registado e no final as ideias congruentes foram juntas e o Presidente leu-as antes da votação:

1. Dar voz a toda a gente em todas as sessões, respeitando a vez de cada um e não interrompendo;
2. Respeitar todas as opiniões diferentes das nossas;
3. Respeitar o Presidente e o Moderador eleitos em cada semana, dando-lhes a liberdade de se adaptarem às suas funções;
4. Ajudar a haver paz e uma discussão boa em torno dos diferentes assuntos, temas ou atividades debatidas;
5. Promover o lançamento de ideias novas para melhorar os problemas ou o que é bom do trabalho realizado;
6. Não desvalorizar as diferentes preocupações e questões de cada um;
7. Ser bem educado;
8. Comprometer-se a, na medida do possível, estar presente e contribuir na Assembleia Semanal.

Lidas as regras da Assembleia, o Presidente pediu para se votar com o braço no ar e todos os presentes levantaram o braço em sinal de concordância. Com o tempo a esgotar-se, o educador pediu a palavra para perguntar se todos concordavam que ele escrevesse uma ata de cada reunião, que seria votada a cada semana sucessivamente e assinada pelos dois responsáveis de cada sessão, proposta que foi aceite também por unanimidade. Ficou também o compromisso de

que, na semana seguinte seriam discutidas e avaliadas as atividades da semana e que assim seria a partir daquele momento, o que teve também concordância absoluta.

O Presidente disse então algumas últimas palavras das quais se destaca uma passagem curiosa:

Às vezes falámos por falar e outras vezes parece que dizemos por dizer muitas conversas, mas acho que isto é muito importante porque agora ninguém pode dizer que não sabia das coisas, agora todos falam das coisas não há nada para esconder e dantes aqui não eram assim as coisas, era o «eu, eu, eu» (Diário de Bordo, 4/11/2016).

Com a intervenção do Presidente, a primeira Assembleia terminou com muitas palmas e com os utentes muito satisfeitos e risonhos.

Estes dois grandes episódios são cruciais para o entendimento da génese, da mecânica e das regras para as assembleias semanais, que a partir deste ponto se caracterizaram essencialmente pela avaliação e importante discussão acerca de todas as atividades realizadas.

Assim, este capítulo configura-se como um dos mais relevantes deste projeto na medida em que permite compreender até que ponto a ambição de participação ativa e de estímulo à democracia se tornou pedra basilar de tudo quanto foi realizado.

5.4. Evidenciação, reflexão e discussão sobre os resultados

Este capítulo, constitui-se como mais um ponto determinante deste projeto de intervenção, na medida em que se busca a evidenciação dos resultados obtidos nas diferentes atividades realizadas colocando-se máxima ênfase nas considerações críticas e reflexivas efetuadas pelos utentes ao longo das diferentes assembleias semanais realizadas. Ao longo das assembleias, as considerações dos utentes permitiram a obtenção e monitorização dos resultados do projeto, permitindo que este fosse continuamente de encontro às necessidades e à vontade destes.

Numa perspetiva ainda com maior profundidade, o capítulo que se segue demonstra também o amplo alcance crítico que os utentes foram desenvolvendo, mostrando ao longo do tempo uma capacidade de análise das atividades, do grupo e tantas vezes de si próprios que reforça, neste projeto, a importância e a factualidade da dimensão participativa desde o seu princípio idealizada.

Em paralelo com a reflexão dos utentes, seguem algumas notas críticas do estagiário sobre o que é dito pelos utentes, sobre as pontes que se podem estabelecer entre os resultados deste projeto e de outras investigações e experiências já estudadas e analisadas, sobre as mudanças e

transformações que ocorreram e também sobre o enquadramento de tudo o que foi feito com os objetivos previamente delineados.

Resultados evidenciados das Oficinas da Memória e Cognição nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre as atividades	<p>“Eu não vou dizer que isto é tudo muito fácil, para alguns é menos, para outros é mais, mas acho que precisámos mesmo de pôr a cabeça a mexer, senão ficámos muito parados” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“Nós estávamos aqui há muito tempo, meio cabeças-ocas. Agora temos de dar à cabecinha, só nos faz bem, nem que a gente só consiga a saca-rolhas” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“O que eu gosto mais é das imagens, de tentar lembrar as imagens, mas os da música eram bons, o que é o melhor é ser sempre diferente, senão aborrecia e assim não, uma pessoa brinca, mas também aprende sempre qualquer coisa” (Diário de bordo, 2/12/2016)</p> <p>“Eu tenho dito muitas vezes, nós agora estamos como queremos, isto para alguns se a gente comia bem e tomava a medicação já estava tudo feito, mas não é bem assim. Tantos dias que me levantei da mesa de comer, via a novela e dormia, já enjoava, mas não havia mais nada! Agora há sempre muita coisa, quem quer estar, tem sempre, a maioria vem sempre, é o melhor. Às vezes de longe a longe, punham-nos um filme e já parecia uma grande coisa. Agora temos isto da Memória, temos as histórias, vemos filmes muitas vezes, temos a música e eu nem digo que me lembre de tudo, mas sempre vamos aprendendo alguma coisa, mesmo velhos”. (Diário de bordo, 20/01/2017)</p>
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	<p>“Nós gostámos muito, mas acho que isto não havia de ser de tarde” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“Era melhor com a cabeça mais fresca, eu às vezes até penso que já não sei palavras nenhuma, pela fresca talvez consiga mais” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“Esta semana, gostei e não gostei da sessão da memória. Gostei, porque foi divertida, porque puxou-se pela cabeça e porque até me pus a pensar como isto era no início e é agora, já a maioria consegue fazer e dizer tudo. Não gostei tanto foi que houvessem tantos atropelos, acho que se está um falar, o outro não se mete por cima, é preciso algum cuidado” (Diário de bordo, 17/02/2017).</p>

<p>Motivação e satisfação com as atividades</p>	<p>“Eu acertei 6 no jogo do saco! Acho que foi bom mas para a próxima vou ver se acerto pelo menos metade!” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“Eu estou aqui há mais de 15 anos, já vi muita coisa, gosto muito de cantar e de dançar e de festas e já tivemos aqui festas muito bonitas. Quando tinha mais físico, saía ainda mais, ia muito à cidade lanchar com as amigas e ainda vou. Mas agora, quando sei que é isto, que me dá um gosto muito grande de cá ficar, isso dá, é das melhores coisas que já cá tivemos, isto e outras coisas, a das histórias e outras brincadeiras, mas esta gosto mesmo” (Diário de bordo, 2/12/2016)</p> <p>“O que ela disse é verdade, eu tenho 95 anos, atenção, podia ser bisavô do senhor (apontando para o estagiário) mas o que aqui acontece, comove-me. Ver este grupo assim unido, comove-me. Um jovem no meio de nós a puxar por todos e deu para muitos verem que não estamos acabados, ainda temos cabeça. Falar do Mandela, da Madre Teresa, que foi uma santa mulher, falar da saúde, fazer estas coisas da memória, todos juntos, isto é bonito de se ver, deixa-me muito contente, com muito gosto em cá estar” (Diário de bordo, 20/01/2017).</p> <p>“O jogo de fazer as perguntas é o mais difícil porque tem que se dar à manivela da tola, mas agora quando consigo, fico toda contente como a miudagem da escola” (Diário de bordo, 17/02/2017).</p>
<p>Votações e deliberações dos utentes</p>	<p>Votação unânime de alteração das Oficinas da Memória do período da tarde para o período da manhã a 2/12/2016.</p> <p>Votação maioritária com duas abstenções para se zelar pelo cumprimento das normas da Assembleia no decorrer das Oficinas, no que refere ao comportamento a 17/02/2017</p> <p>Votações unânimes em todas as Assembleias relativas à satisfação com a atividade e à sua continuidade.</p>
<p>Notas críticas e análise do Estagiário</p>	<p>No que refere às Oficinas da Memória e Cognição, podemos, através da análise da tabela, estabelecer que o nível de satisfação dos utentes com as atividades realizadas foi muito elevado, bem como o impulso à participação crítica, decisão e desenvolvimento dos idosos ao longo do percurso, em congruência com os objetivos estabelecidos previamente.</p>

Tabela 2 - Resultados evidenciados das Oficinas da Memória e Cognição nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “Ups Portugal – curiosidades e troções da História de Portugal” nas Assembleias Semanais

<p align="center">Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade</p>	<p>“Bem, eu desta, dizendo assim o que penso ...eu era um bocadinho estabareda na escola, um bocadinho sacana, levava muitos puxões de orelhas e recados para o meu pai, não se ria, que eu era bem castigado! Mas isto é para dizer que nós sinceramente, eu lembro-me de falar de muitas coisas do que falámos na escola, do D. Sebastião e do Gama e da Padeira de Aljubarrota, mas há aqui mais que sabem como era dantes, com uma malga de leite e meio pão seco quando calhava bem, umas socas que aquilo no Inverno os dedos até ficavam negros e depois chegar lá e aprender isto à reguada e à chapada, o que a gente queria era de lá fugir! Isto aprender assim é outra coisa” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“O que eu ainda vou sabendo hoje, até é mais do que fui lendo e sempre se vai vendo qualquer coisa na televisão, via muito aquele Doutor da história que dava no canal 2, porque da escola, para mim, longe...muita pancadinha levei. Agora isto aqui na quarta-feira é diferente, o Marco vai connosco doutro jeito, com as canções e as fotografias, é que a gente vai aprendendo e nem se dá conta, a rir e a brincar também!” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p> <p>“Estou aqui com ele, também levei as mãos bem marcadas, podia era ter sido assim, quando éramos moças, agora estamos velhos, aprende-se sempre, mas não tivemos sorte de aprender assim com mais paciência quando éramos novas” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p>
<p align="center">Sugestões e considerações para a melhoria das práticas</p>	<p>“Agora é fazer mais vezes isto, com outras histórias e outras coisas” (Diário de bordo, 18/11/2016)</p>
<p align="center">Motivação e satisfação com a atividade</p>	<p>“Eu ainda me lembrava de quase tudo o que falámos, o meu pai era um homem que para o tempo dele era culto. Falou-me que apareceu Cristo ao D. Afonso, contava-me dos mouros, da Padeira que assou os espanhóis e até do Brasil, quando os reis depois foram para lá e até me disse que não se era verdade ou não, quando chegaram lá iam todos carecas que apanharam piolhos nos barcos! Da quarta, gostei muito das músicas, aquela dos demónios ainda por cima dava para rir!” (Diário de bordo, 18/11/2016).</p>

Votações e deliberações dos utentes	Votação unânime de satisfação e de avaliação positiva da atividade
Notas críticas e análise do Estagiário	As opiniões, considerações e votos dos utentes, demonstram o acolhimento que a atividade teve, com uma crítica muito positiva e em congruência com os objetivos de promoção do interesse pela história, mas também o desenvolvimento pessoal e a capacidade de comunicação.

Tabela 3 - Resultados evidenciados da atividade “Ups Portugal – curiosidades e tropeções da História de Portugal” nas Assembleias Semanais

Resultados evidenciados da atividade “As Misericórdias” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“Sei que há muita gente que não gosta, mas eu gosto muito da história e da daqui, sei muita coisa, tive uma tia que cá trabalhou nos hospitais cá com as freiras e também fui aqui tratado duas ou três ocasiões com as freiras. Elas percebiam daquilo, mas eram más como as cobras, não gostavam nada de rapaziada nova. A gente a falar disto fez-me pensar em coisas que já não me vinham à cabeça aos anos!” (Diário de bordo, 25/11/2016)</p> <p>“Da história da daqui, já sabia umas coisas, como quase todos, isto aqui é pequeno, todos conhecem todos, da história do país é que não sabia muito, mas aquilo de também haver no Brasil deu-me que pensar e até é engraçado porque a daqui avançou com os dinheiros de um brasileiro, as voltas destas coisas” (Diário de bordo, 25/11/2016).</p>
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	<p>“Para ser muito honesta, nem sequer foi do que gostei mais. Eu estou aqui todos os dias, quem mandou nisto foram quase sempre dois ou três, já me basta estar aqui! Não é do que gosto de falar mais, das coisas daqui” (Diário de bordo, 25/11/2016).</p>
Motivação e satisfação com a atividade	<p>“Eu parece-me que é bom falar destas voltas, destas histórias, destas coisas, fica-se sempre a saber mais qualquer coisa melhor, porque na minha cabeça é assim, saber do que é daqui e não saber do resto é só saber um bocado, é preciso perceber um pouco mais, estou aqui há tantos anos e não sabia nada disto, tive gosto de ficar a saber!” (Diário de bordo, 25/11/2016)</p>

<p>Votações e deliberações dos utentes</p>	<p>Votação maioritária positiva com uma abstenção sobre a satisfação e avaliação da atividade.</p>
<p>Notas críticas e análise do Estagiário</p>	<p>Os dados que constam da tabela demonstram que a atividade satisfaz os utentes, que a consideraram útil. Possibilitou também um olhar reflexivo sobre os seus próprios percursos e histórias.</p>

Tabela 4 - Resultados evidenciados da atividade “As Misericórdias” nas Assembleias semanais

<p>Resultados evidenciados da atividade “Desigualdades vs Oportunidades – que sociedade somos?” nas Assembleias Semanais</p>	
<p>Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade</p>	<p>“Isto para mim vejo assim, isto da pobreza sempre houve e ainda há muita e quando não é pobreza de pão é pobreza da cabeça, mas no que se fala pronto, dos africanos, a gente às vezes não é justa e olha de lado, mas também nunca vivemos com eles e sempre nos disseram que eles eram assim e assado, nós sem nunca ter visto nenhum, eu sei lá” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p> <p>“Eu nasci em Angola, sou angolano, família de brancos no meio dos negros. Eu já lá estava e acho que a «militarada» portuguesa foi para lá muito odiosa, nós dávamo-nos muito bem, a minha primeira namorada era uma moça negra. Os meus pais tinham uma mercearia, vendiam ao quilo e eu às vezes ia de quinta em quinta buscar coisas numa saca grande e era garoto, claro, parava aqui e acolá e chutava a bola com os negros, sempre muito alegres...agora depois houve muitas asneiras, muitos a fazer muitas asneiras, aquilo era como irmãos num dia e noutra já aos tiros e a gente a vir com uma mão à frente e outra atrás e aqui é que nos sentimos negros” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p> <p>“Ponho-me a pensar e acho que hoje as coisas claro que são melhores, os miúdos na escola já são ensinados doutra maneira e tudo. O que o R disse é verdade, vi muita gente maltratada quando cá voltou. Porque eles lá eram ricos, muitos deles! E o meu irmão foi para Guiné e já ia com a cabeça feita contra os negros. Deixámos aquilo tudo uma desgraça, o Salazar se fosse hoje era preso. Os que vieram a seguir também só fizeram sacanice. Mas se se vir o resto, lá com o Luther King, o sistema das pessoas sempre se foi mudando qualquer coisa. O que me espanta depois de tanta miséria é hoje haver sacanas como</p>

	<p>aquele da América, agora, eu já nem sei o nome dele, com as pessoas a votar naquilo” (Diário de bordo, 9/12/2017).</p> <p>“Isto tudo que falámos aqui, tem muito valor, nós aqui põe-nos a pensar, na miudagem isto pode mudar tudo, quanto mais se formarem as pessoas, mais pode vir a paz e durar mais tempo, mas o que me choca, me põe triste é haverem poucos ricos com mais dinheiro que milhões de pobres como no Brasil e na Índia e outros. Andam uns a comer a dobrar e a faltar pratos na mesa de outros, não pode ser, nem é cristão isso” (Diário de bordo, 9/12/2017).</p> <p>“Isto das diferenças, ui, se isto se fala, eu nem posso dizer o que é que era para uma miúda de 12 anos como eu a ir para aquelas fábricas, aquilo era uma vergonha. Canalha nas fábricas era tudo escravos mas mesmo assim eu tinha o meu irmão com 11 para os lados de Moreira e já lhe davam mais qualquer coisa que a mim, por isso não me espantou nada que hoje não se tenha acabado com isto, não me espantou porque eu vejo como a maioria pensa, quer dizer ao menos os miúdos andam na escola, mas entre homens e mulheres, elas muitas vezes agora fazem o dobro e continuam com menos dinheiro” (Diário de bordo, 16/12/2016).</p> <p>Elas de tudo o que estão a dizer tem razão, eu sou o mais velho dos daqui e não era tudo igual, eu fui responsável da noite da Fábrica X e aí de que eu visse aqueles mais velhos a picar com as garotas, aí que eu visse. Mas que é verdade que havia muita coisa mal, havia e isto muda mal. Vai devagar. Eu tive irmãos que não puseram as raparigas a estudar. Eu quis que as minhas fossem todas, até à quarta classe claro que eu também não podia mais. Também nunca quis que filha nenhuma fosse para criada de servir, só se eu não conseguisse mesmo meter qualquer coisa à boca de cada uma! Há coisas que só mudam com a educação, eu vejo o meu neto que casou, aquele moço faz tudo em casa, lava, limpa, cozinha e já me disse várias vezes que só pode ser assim, que ela trabalha tanto ou mais que ele. Acho bonito. Faço a minha culpa daqui e acolá se calhar não compreender tão bem a minha falecida esposa. Mas Deus sabe que nunca maltratei mulher nenhuma e que o mais tinha em mim era que não faltasse comer em casa” (Diário de bordo, 16/12/2016).</p>
<p>Sugestões e considerações para a melhoria das práticas</p>	<p>Nada a registar.</p>

<p>Motivação e satisfação com a atividade</p>	<p>“Eu esta semana gostei muito disto. Foi tudo muito bom. Mas da atividade do racismo e das diferenças, gostei porque mexeu comigo logo desde o inicio, a gente com tão pouca escola, eu lá alguma vez me tinha passado pela cabeça que o que se conta aqui das coisas, noutros lados do mundo se calhar é tudo diferente? Pôs-me logo a magicar...pronto que cada um conta a metade que mais lhe convém” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p> <p>“Eu na segunda eu até digo no final perguntei ao Marco o que é que se podia fazer por aquela gente, comida, roupa e como era. Até falei com as minhas filhas, a ver se arranjavam a mandar qualquer coisa. Depois na quarta fizemos o filme e gostei muito, as minhas netas viram e disseram que falámos todos muito bem, dissemos coisas muito bonitas” (Diário de bordo, 16/12/2016)</p> <p>“Os meus sobrinhos também me virão todos, estas coisas comovem toda a gente, mas eles são como nós, os árabes, há os bons e há os maus, mas o que é fome é fome. Agora claro que a gente aqui sentados pronto...com a nossa idade não resolvemos nada, mas fizemos o filme para a internet, já fizemos alguma coisa, que é como digo, os meus sobrinhos viram e até disseram que já mostraram a este e aqueles, já valeu, fizemos uma coisa boa” (Diário de bordo, 16/12/2016)</p>
<p>Votações e deliberações dos utentes</p>	<p>Votações e aclamações unânimes para avaliação positiva da atividade.</p>
<p>Notas críticas e análise do Estagiário</p>	<p>A realização desta atividade constituiu-se como uma mais-valia tremenda para o desenvolvimento integral dos utentes, tendo sido uma das atividades que mais estimulou os utentes e mais os colocou em reflexão sobre o seu papel no mundo e na sociedade. Nesse sentido, a própria metodologia usada nesta atividade, aliada à pluralidade de temas, permitiram um claro “salto qualitativo” dos utentes ao nível da participação e da capacidade de pensar também sobre si próprios e o seu lugar no mundo.</p>

Tabela 5 - Resultados evidenciados da atividade “Desigualdades vs Oportunidades – que sociedade somos?”

Resultados evidenciados da atividade “O Colesterol e Doenças Associadas” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	“O colesterol, a gente fala disso quando vai fazer as análises, pronto que quando está muito alto para se fazer cuidado e assim, agora o que é mesmo, isso era mais difícil dizer a ver com aquilo que fizemos é muito mais fácil! Eu lembro-me de o meu médico me dizer para ter cuidado com o que comia senão ainda me entupia todo, mas só agora é que percebo melhor o que ele queria dizer” (Diário de bordo, 9/12/2016)
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	“Isto para bem, com jeitinho e a pensar-se as coisas, fazia-se outras parecidas assim para umas doenças que a gente também não entenda tão bem, não era de pensar nisso?” (Diário de bordo, 9/12/2016)
Motivação e satisfação com a atividade	<p>“De todas as da saúde e do que faz bem, foi a que mais gostei porque quando são assuntos que nem todos bem entendem bem, o meter a mão na massa ajuda muito” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p> <p>“Já cá tivemos enfermeiras que falaram, falaram, falaram e ao fim de um quarto de hora, estava metade a dormir para cada lado, agora assim é diferente, assim aprende-se alguma coisa! E para mim, aquela parte do colesterol bom foi a que gostei mais porque não tenho vergonha de dizer que não sabia bem o que era, fala-se e vejo aquilo nos papéis, mas saber mesmo não sabia” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p> <p>“Para mim, foi das que mais gostei. Porque aprendemos alguma coisa mas também a conversar e a fazer aquilo. Também gostei de ver como a água passava mal com aquela borracha toda lá na artéria, vou começar a comer mais direito agora” (Diário de bordo, 9/12/2016)</p>
Votações e deliberações dos utentes	Votação unânime de satisfação e de avaliação positiva da atividade com aclamação de pé.
Notas críticas e análise do Estagiário	Nesta atividade, foi possível afirmar junto dos utentes todo o seu potencial de aprendizagem e (Re)aprendizagem, na medida, em que, com recurso a ciência experimental aliada às estratégias da educação não-formal foi possível transformar a visão dos utentes sobre o colesterol e as doenças a ele associadas, bem como gerar uma expectativa de continuidade das práticas, sustentada no vínculo entre estagiário e grupo e no desenvolvimento genuíno e progressiva da vontade de aprender. Por estas razões, a atividade foi bem-sucedida para a unanimidade dos utentes.

Tabela 6 - Resultados evidenciados da atividade “O Colesterol e doenças associadas” nas Assembleias semanais

**Resultados evidenciados da atividade “A herança e o legado ambiental” nas
Assembleias Semanais**

<p align="center">Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade</p>	<p>“Estas questões do ambiente aqui na nossa cidade não são brincadeira nenhuma. Nós sabemos o que são estas coisas, agora é muito mau ver o mundo tudo a ficar assim sujo e porco como está o nosso rio” (Diário de bordo, 30/12/2016)</p> <p>“É importante falar destas coisas de andar para aí a sujar o ar, as terras e as águas porque são sempre os mesmos, nós aqui sabemos bem, são sempre os mesmos que só pensam em dinheiro” (Diário de bordo, 30/12/2016)</p> <p>“A mim, causa-me dor ver o que o homem faz. O que a indústria da comida se põe a queimar para pôr aquelas palmeiras, aquilo é de loucos. Campos e campos bem maiores que a nossa cidade!” (Diário de bordo, 6/01/2017)</p> <p>Até tinha aí guardado um recorte de jornal se bem me lembro do Soares a dizer numa notícia que no mês seguinte já ia começar a despoluição do nosso rio e acho que do Ave também, ora isto foi em 92 ou 93 e está tudo igual ou pior. Toda a gente sabe quem fez e faz as descargas, toda a gente sabe, mas ninguém confronta. Um povo como o nosso que lutou pelo concelho e deixa-se o rio da cidade morrer. É com o rio morreram as termas e perdemos tudo, não é brincadeira” (Diário de bordo, 13/01/2017)</p>
<p align="center">Sugestões e considerações para a melhoria das práticas</p>	<p>“Mas para a próxima convém ter mais tempo, aí mais uma horita ou duas!” (Diário de bordo, 30/12/2016)</p>
<p align="center">Motivação e satisfação com a atividade</p>	<p>O que eu mais gostei disto tudo foi de ver os copos de água, se se deixasse o que ficou na caixa mais tempo era capaz de ficar como lume! Já ouvia dizer muitas vezes disso do efeito da estufa e sabia bem que era do calor, mas não tinha percebido. Isto no fundo é o mesmo que dizer que a porcaria dos fumos dos carros da estrada e das fábricas ficam ali a dado ponto a complicar tudo cá em baixo” (Diário de bordo, 30/12/2016)</p> <p>“Eu aprendi a nadar neste rio, mais lá para a frente do que daqui do parque, aquilo tinha cascatas e até tenho uma espécie de ilhéus que nós até chamávamos Ilha dos Amores, mergulhei ali com mais de vinte rapazes, um grupo de garotada, só queríamos brincar claro, mas nadei muito naquele rio! Agora olho para aqui, olho para acolá, uns dias é azul, outros dias vermelho, é uma tristeza. Isto leva-se anos a pôr em condições se é que alguma vez se põe, mas se não se falar disto, é que não se sabe nada! Eu tenho gosto de falar destes assuntos e de falar daquilo que vivi, é importante” (Diário de bordo, 13/01/2017)</p>

Votações e deliberações dos utentes	Votações unânimes de satisfação e de avaliação positiva da atividade.
Notas críticas e análise do Estagiário	O maior destaque desta atividade passa pela imensa evolução da qualidade das intervenções dos utentes que na reflexão e discussão efetuada nas sessões conseguiram estabelecer pontes entre as questões, locais, nacionais e ambientais, tendo indo totalmente de encontro ao objetivo de se incentivar a reflexão sobre as transformações ambientais atuais. Além deste ponto, pode destacar-se também a imensa vontade que cresceu no seio dos utentes de se passar das palavras à ação, no que se impõe como uma verdadeira conquista derivada do fomento contínuo da participação crítica e ativa ao longo do projeto.

Tabela 7 - Resultados evidenciados da atividade “A herança e o legado ambiental” nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “As Horas das estórias” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“O Torga eu pensava que era só poeta, esta dos Bichos não conhecia mas é engraçado, a história é bonita e tem muita graça!” (Diário de bordo, 13/01/2017)</p> <p>“Nós na escola, na que tivemos, poemas destes não havia assim muitos, verdade ou mentira? A gente tinha ditados, lengalengas, coisas assim, disto nunca falei!” (Diário de bordo, 20/01/2017)</p> <p>“Isto esta semana de ser bom, já não é desta semana, é de muitos meses, deram-nos uma bênção e agora ninguém nos pergunta se gostámos disto ou daquilo, dá-se e tira-se, ainda há pouco tempo andávamos aqui a olhar uns para os outros, agora temos história, aprendemos, rimos num dia o que não se ria num mês e aprendemos muito, acho que isto para mim é muito melhor do que a escola, é uma tristeza isto acabar, nem há palavras! (Diário de bordo, 10/03/2017)</p>
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	<p>“Isto para mim era filme, livro, filme, livro e quando fosse filme tínhamos mais tempo para ver de uma só vez tudo” (Diário de bordo, 10/02/2017)</p>
Motivação e satisfação com a atividade	<p>“Ai, eu ri-me muito, foi bem engraçado, o cão foi o mais fácil de descobrir até se apanhou bem, mas os barulhos e a forma como leu, foi de rir sempre, é muito brincalhão o escritor é o que eu acho!” (Diário de bordo, 13/01/2017)</p>

	<p>“Isto é bom porque serve para todos, para quem vê melhor ou pior e para lê melhor ou pior, a gente entretém-se bem” (Diário de bordo, 20/01/2017)</p> <p>“Soltei gargalhadas daquelas da barriga, foi mesmo engraçado, ele não estava só a fazer palhaçadas para a gente se rir, claro que queria brincar com outras da mesma, pronto da mesma laia” (Diário de bordo, 10/02/2017)</p>
Votações e deliberações dos utentes	<p>Votações de continuidade e de satisfação com a atividade em todas as Assembleias em que foi discutida e avaliada, sempre por unanimidade.</p>
Notas críticas e análise do Estagiário	<p>O nível de satisfação dos utentes com esta atividade fica patente no posicionamento crítico dos utentes face a esta. Verificou-se sempre uma evolução consistente ao nível da participação dos utentes nos diferentes momentos bem como um aprofundamento significativo da capacidade crítica de leitura de diferentes “estórias”, quer literatura, quer vídeos/filmes, com os utentes a provarem que o trabalho e as práticas do quotidiano tiveram consequência. O sucesso desta atividade fica muito ligado ao espírito colaborativo e participativo do grupo bem como à boa disposição fomentada continuamente.</p>

Tabela 8 - Resultados evidenciados da atividade “As horas das estórias” nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “A evolução das espécies” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“Ao início claro que isto dá muitas perguntas porque eu acredito em Deus, fui educada assim, mas também saber isto não me rouba nada, só me dá, até digo mais, desde o início foi das que mais gostei!” (Diário de bordo, 20/01/2017).</p> <p>“Foi uma semana muito boa. Isto falar destas coisas, construir os mapas, ver os filmes, ver os homens cada vez a evoluir mais, puder pagar nas pedras, isto é uma coisa muito boa, que nunca ninguém nos fala. Fiquei a saber mais do que sabia. A semana passada falámos na religião dos árabes e ninguém passou a ser árabe, mas fica-se a saber mais, foi muito bom” (Diário de bordo, 20/01/2017).</p>
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	<p>“Eu para mim mudava isto só para uma coisa, toda a gente gostou de ver e mexer nas pedras, era um dia falar lá em baixo nos gabinetes para levar esta malta toda a ver um museu destas coisas, que os há, que eu sei!” (Diário de bordo, 20/01/2017)</p>

<p>Motivação e satisfação com a atividade</p>	<p>“Foi uma das grandes coisas que fizemos, isto digo eu, bem, que no inicio já não estava aqui a cair muito bem em algumas pessoas porque já se sabe que cada um tem a sua fé, mas cada pode ficar com a sua fé e aprender as coisas na mesma, aquele mapa dos continentes, que aquilo parece um puzzle, confesso que me caiu tudo, espetacular, até guardei o meu para depois mostrar aos meus sobrinhos” (Diário de bordo, 20/01/2017)</p> <p>“Onde é que velhotes da nossa idade andarão a fazer estas coisas, a falar dos macacos e do bico dos pássaros e a ver estes fósseis tão antigos...onde é que se vê isto num lar de idosos? Parece que estamos na universidade, eu gostei muito!” (Diário de bordo, 20/01/2017)</p>
<p>Votações e deliberações dos utentes</p>	<p>Votações por unanimidade dos utentes em avaliação positiva a toda a atividade e de assembleia para assembleia.</p>
<p>Notas críticas e análise do Estagiário</p>	<p>O nível de satisfação dos utentes com esta atividade nas suas diferentes sessões foi verificável de sessão para sessão, mas particularmente nas discussões em Assembleia aqui sintetizadas. Esta atividade estimulou os utentes a irem além das suas crenças, fé, preconceitos e do desconhecimento numa genuína busca por mais conhecimento e por uma maior amplitude de teorias e visões sobre quem somos enquanto homens. Neste sentido é factual o cumprimento do objetivo previamente estabelecido de promover o conhecimento da História do Homem e das espécies do planeta, mas também a promoção contínua do conhecimento junto de quem dele se viu afastado.</p>

Tabela 9 - Resultados evidenciados da atividade “A evolução das espécies” nas Assembleias semanais

<p>Resultados evidenciados da atividade “A Magia da Luz” nas Assembleias Semanais</p>	
<p>Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade</p>	<p>“Ai, para mim foi uma alegria eu já gostei quando o Marco nos falou na segunda e de ver os cartazes e tudo isso, mas isto hoje foi espetacular, eu gostei de tudo, principalmente das lâmpadas diferentes e aquele fogo de artifício, que engraçado, sabia lá eu que era tão fácil aquilo! (Diário de bordo, 27/01/2017).</p> <p>“Aquilo das lâmpadas, as velhas como eu tinha em casa já queimavam bem e as outras novas, frescas como água e ainda gastam menos luz” (Diário de bordo, 27/01/2017)</p> <p>“Eu como todos sabem, só aprendi a ser homem depois de estar em Alcoitão. Eu rastejava e precisava de ajuda para tudo, era pouca dignidade. Digo sempre que foi lá que aprendi a ser homem. Mas também digo, ao fim de tantos anos aqui nunca pensei que chegava a hora em</p>

	que pudesse aprender aqui tanta coisa, também. Porque o que eu não tenho de físico, tenho de mental e agora estou bem aqui, também me sinto mais homem aqui” (27/01/2017)
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	“Eu, palavra de honra, quando tudo corre tão bem não vale a pena mudar muito, é mas é fazer-se mais!” (Diário de bordo, 3/02/2017)
Motivação e satisfação com a atividade	<p>“Eu tenho de ser franca, para mim, esta foi a melhor de todas! Tanta coisa, tão rápido, com tanta alegria, tanta coisa que eu nunca vi, eu adorei, acho que estamos todos de parabéns!” (Diário de bordo, 27/01/2017)</p> <p>“Eu já não mais palavras para estas coisas, aprende-se tanto, eu às vezes, palavra de honra só penso em como gostava de ter sabido isto tudo em novo!” (Diário de bordo, 27/01/2017).</p>
Votações e deliberações dos utentes	Votação unânime em duas Assembleias consecutivas com aclamação com palmas e muitas intervenções pós-Assembleia a louvar os méritos do trabalho desenvolvido.
Notas críticas e análise do Estagiário	A atividade aqui analisada constituiu-se de acordo com os utentes não só como bem-sucedida, mas particularmente até como uma das favoritas do todo o projeto para os utentes. Para além de ser ter demonstrado o potencial da educação não-formal aliada à ciência do dia-dia na transmissão de novos conhecimentos aos utentes (historicamente deles afastados), conseguiu-se sucesso também no cumprimento do objetivo estipulado de se promover o interesse dos idosos pela Ciência, o que representa uma vitória do projeto e da própria EA.

Tabela 10 - Resultados evidenciados da atividade “A Magia da Luz” nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “Os astros e nós” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“Eu, como sou mais novo, há aqui coisas que já devo ter falado na escola, mas não nada assim com as luzes e a lanterna, porque é das pessoas, mas eu acho que ver é melhor que ouvir, se forem as duas, tanto melhor” (Diário de bordo, 10/02/2017)</p> <p>“A primeira foi perceber que há coisas que a gente acha que sabe, mas não sabe bem, isto do ser dia deste lado e noite doutro lado, todos dizemos de cor, o perceber estes movimentos e tudo isto...isso é outra conversa, é por isso que é tão importante isto. Outra coisa que me deixou espantada foi o tamanho do Sol, que ele tinha de ser grande para</p>

	iluminar e aquecer isto tudo tinha, mas tantas vezes o tamanho do nosso planeta, espantou-me imenso” (Diário de bordo, 10/02/2017)
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	Nada a registar.
Motivação e satisfação com a atividade	“Amanhã a gente faz a vida normal, não vamos comer o que falamos aqui, nem beber, mas isto não só não pesa nada a carregar, vai na moleirinha, não vai na bolsa, como nos põe mais finos no dia-a-dia. Eu a estas coisas e à Memória e tudo o que for de aprender eu não falto, só se não puder mesmo, é bom de aproveitar estas coisas” (Diário de bordo, 10/02/2017).
Votações e deliberações dos utentes	Votação unânime promovida pelo Presidente para a continuidade da atividade na sequência dos temas anteriores. Votação unânime de satisfação com a atividade.
Notas críticas e análise do Estagiário	Esta atividade conseguiu uma avaliação positiva unânime por parte dos utentes. De destacar em particular a capacidade que os utentes demonstraram de se aplicarem para aprofundarem o seu conhecimento, fazendo imensas questões e levando dúvidas sobre assuntos acerca dos quais tinham noções por vezes mínimas. E por outro lado, o espírito leal e de partilha, de reflexão colaborativa e de genuína dedicação à descoberta de novos conhecimentos, o que comprova simultaneamente o espírito criado pelo projeto bem como o fascínio que a descoberta do sistema solar e dos astros trouxe aos utentes.

Tabela 11 - Resultados evidenciados da atividade “Os astros e nós” nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “O Fenómeno do Som” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“Logo aquele começo com a mola, deu para entender bem as coisas. Foi mais uma muito boa, as vozes com aquele gás, aquilo pôs-me a doer a barriga de tanto rir, mas hoje, só dá para estar triste, com isto acabar. Tanta coisa boa. Dão-nos e tiram-nos, isto não se faz” (Diário de bordo, 13/03/2017).</p> <p>“Estes meses foi só destas coisas. Não adianta já dizer que foi, é claro que foi por isso é que já vamos ficar sem isto...pronto, mas se perguntaram do que gostei mais nesta, gostei</p>

	<p>dos tubos com o barulho diferente por causa da água, gostei de saber quais são os animais que fazem mais barulho e menos e de comparar, gostei muito do vídeo da coruja e claro gostei muito de ver a falar com aquela voz fininha, isso gostei, mas é como eu digo, gostei tanto, que já me tiraram isto” (Diário de bordo, 13/03/2017).</p> <p>“Mas isto de descalçarem assim as pessoas, ficámos agora sem nada, voltámos ao cinzento, ninguém falava nada, não se fazia nada, agora há muitas coisas e todos falam e acaba-se com isso, fico revoltada, ninguém me tira isto, fico mesmo!” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p>
Sugestões e considerações para a melhoria das práticas	<p>“Isto para melhorar não podia melhorar nada, era continuar, era continuar só...Eu a votar nisto...isto merece bem os dois braços no ar” (Diário de bordo, 13/03/2017).</p>
Motivação e satisfação com a atividade	<p>“Claro que foi muito bom e foi muito divertido, principalmente as vozes e os tubinhos, foi tão bom...por isso é que nunca devia acabar” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p> <p>“Gostei muito de ouvir falar do mal do ruído depois de tantos anos na fábrica, não se usava nada, agora pagámos bem a fatura. Gostei muito de tudo, também achei muito engraçados os vídeos e eles a falar com o hélio” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p>
Votações e deliberações dos utentes	<p>Votação unânime e com aclamação com palmas da atividade.</p>
Notas críticas e análise do Estagiário	<p>Esta atividade, aclamada por unanimidade em Assembleia pelos utentes, foi vista pelos utentes como o seguimento de outras atividades relacionadas com a ciência e isso notou-se no à vontade, na postura descontraída e na profundidade dos pensamentos e reflexões dos utentes sobre o tema. Foi por isso mais um momento que demonstra o encaixe perfeito entre os utentes, as metodologias adotadas e o trabalho colaborativo e em equipa.</p>

Tabela 12 - Resultados evidenciados da atividade “O fenómeno do Som” nas Assembleias semanais

Resultados evidenciados da atividade “Visita ao Curtir Ciência – Centro de Ciência Viva de Guimarães” nas Assembleias Semanais	
Posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade	<p>“O que lá fizeram é uma maravilha, para crianças, para os jovens e até para os velhos. Aquilo é uma maravilha, o que lá se ensina e há para ver, coisas modernas, aqueles robôs, aquelas máquinas de se aproveitar o lixo, foi uma das melhores coisas que já vimos e só podíamos ter ido lá com quem fomos que ninguém mais lá nos levava” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p>

	<p>“Ninguém mais nos lá levava, porque eles acham que só precisámos de comer, dormir, tomar os medicamentos, ir cantar na missa e ir bater no tambor quando vem a música, mas nós queremos isto, porque nos faz bem” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p>
<p>Sugestões e considerações para a melhoria das práticas</p>	<p>Nada a registar.</p>
<p>Motivação e satisfação com a atividade</p>	<p>“Foi muito bom, foi bonito, fez-nos sair e para ver coisas diferentes do costume, eu adorei, foi pena é ser nesta altura que já não sei como vai ser nada, mas gostar, gostei muito” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p> <p>“Senti-me tão contente por lá estar, aquela malta nova com tantas novidades, tantas coisas modernas, até deu gosto!” (Diário de bordo, 13/03/2017)</p>
<p>Votações e deliberações dos utentes</p>	<p>Votação unânime na avaliação positiva à visita realizada.</p>
<p>Notas críticas e análise do Estagiário</p>	<p>A última atividade realizada com os utentes mereceu a aclamação e total aprovação destes e foi um momento que demonstrou, no entusiasmo dos utentes, na curiosidade face à novidade, no interesse demonstrado, no comportamento altamente interessado e nas questões que fizeram, tudo o que a aposta na participação ativa, eixo central deste projeto, permitiu alcançar: verdadeira inclusão, verdadeira valorização das pessoas e verdadeiro espírito comunitário. Por estas razões, esta atividade revelou-se um sucesso e foi um desfecho muito positivo para o ciclo do projeto, visível também na tristeza dos utentes pelo final.</p>

Tabela 13 - Resultados evidenciados da atividade “Visita ao Centro Ciência Viva de Guimarães” nas Assembleias semanais

Notas Finais do Estagiário sobre a avaliação e discussão de resultados:

Numa nota final avaliativa e reflexiva de avaliação do projeto, considero que existem três eixos decisivos para uma leitura dos resultados deste projeto e para reflexão acerca destes mesmos resultados nomeadamente o facto de o projeto e a construção das atividades ter manifestado uma total concordância e ligação às correntes teóricas exploradas, sendo evidentes as influências da educação popular e a visão sempre condutora de educação permanente na génese do tudo o que foi realizado, com destaque especial para as atividades de ciências do dia-a-dia com colaboração do STOL. Outro eixo crucial é perceber-se que numa análise comparativa entre o presente projeto

e particularmente entre os projetos “Participação ativa através da Animação Sociocultural” (2010) e “Vive mais a terceira idade: uma iniciativa de educação ao longo da vida” (2015), pode-se concluir que este projeto levou mais além a conceção de “participação ativa”, tornando-a imperativa do projeto e enquadrando todas as atividades realizadas com esta dimensão. Por fim, num terceiro eixo, é ainda importante ter em conta que este projeto transformou comportamentos e a realidade do contexto a um ritmo que impressionou. A avidez dos utentes e a ambição imposta ao projeto levou a uma sinergia positiva, que transformou este projeto numa dinâmica participativa a abrir caminhos para (re)aprender a aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de reflexão e de análise crítica de todo o trabalho que se realiza em ciências sociais constitui-se como uma etapa final indissociável de qualquer projeto, particularmente no âmbito da educação de adultos e intervenção comunitária como o presente. Assim, este capítulo configura-se como o momento de reflexão sobre todo o trabalho realizado, com considerações finais centradas numa análise crítica dos resultados e suas implicações, mas também em todo o percurso efetuado e particularmente no impacto ao nível pessoal, institucional e ao nível dos conhecimentos para a Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

Análise crítica dos resultados e suas implicações

Num olhar transversal a todo o projeto “(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para uma educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior” verifica-se que, sendo um projeto de intervenção socioeducativa e comunitária, possui fatores de diferenciação face a outro tipo de intervenções realizadas em função da população idosa. A quantidade e abundância de obras, artigos e projetos subordinados à temática do envelhecimento ativo, da animação sociocultural e da intervenção com idosos em geral é imensa em Portugal, dada a crescente importância da discussão e da investigação científica nestas áreas, mas este projeto possui uma abordagem diferenciada: procura ir às raízes de um dos períodos mais frutíferos da educação permanente em Portugal, o período entre 1974 e 1976, em que as expressões e manifestações de educação popular por todo o país eram uma realidade, para reaproveitar esses saberes e as pedras basilares desse período para a realidade política, social e económica de hoje e os desafios que na atualidade se enfrentam. Um olhar atento sobre o estudo

analisado “Active ageing and health: an exploration of longitudinal data for four European countries” reforça a necessidade de se definirem estratégias e caminhos para os problemas da atualidade também pela realidade demográfica atual e a vindoura, uma vez que se conclui neste estudo que os desafios para os países europeus são neste momento muito equiparados no que concerne à população idosa, colocando-se países como Inglaterra e Dinamarca (tradicionalmente com mais investimento e mais atenção do setor público neste setor) no mesmo patamar da Itália, por exemplo, país ocidental com muita proximidade na evolução demográfica mas também nas raízes sociais e culturais a Espanha e Portugal.

No fundo, este projeto vai às raízes da democracia popular e participativa em Portugal, no tempo da explosão tecnológica segundo a segundo, da globalização, da comunicação instantânea, (embora alguns setores da sociedade nunca tenham estado tão isolados) do imediatismo, da democracia das elites, da globalização e da racionalidade económica, para procurar olhar o futuro e desenhar novos caminhos para uma educação permanente que (ainda) não ocorre numa boa parte dos espaços, instituições e contextos de trabalho. Mas não é pela recuperação de valores e conhecimentos da época da educação popular que se criou a inovação neste projeto mas antes com o que se fez com estes valores e conhecimentos: atribuiu-se uma liberdade total de movimentação, expressão, decisão e participação a todas as pessoas que participaram, dando-lhes progressivamente o poder de escolherem os caminhos a seguir e criando-se dinâmicas em volta de assuntos relacionados com a cidadania, a ciência, a literatura no sentido de provocar um desabrochar de competências críticas muitas vezes desvalorizadas ao longo de anos ao mesmo tempo que se criaram momentos de pura autonomia, reflexão, partilha e discussão, reciclando a discussão em assembleias (uma das bases das democracias primitivas) e atribuindo-lhes uma verdadeira centralidade neste projeto, com particular destaque para a avaliação feita pelos utentes de semana para semana através do diálogo e da participação oral. Uma verdadeira “revolução das mentes” que de acordo com Melo (2011) a educação permanente preconiza e assim se foi concretizando.

A avaliação realizada a todo este projeto comprova o extraordinário acolhimento e a elevada valorização que lhe atribuíram os utentes, com críticas e considerações reflexivas muito positivas sobre todas as atividades do projeto, o que demonstra que muito para além das reais aprendizagens partilhadas e por todos reconhecidas, houve significativa revalorização das próprias pessoas, das suas capacidades, do seu papel no contexto, na comunidade e até na sociedade, ao

registrar-se de semana para a semana, cada vez mais vontade e qualidade nos discursos orais e na reflexão sobre si próprios e sobre os temas em discussão. Com enfoque diferente, verificou-se que no projeto analisado “Participação ativa através da animação sociocultural”, com a aposta centrada na interpretação, representação e dramatização cada vez mais avançada e com recurso a artes cénicas de textos e histórias junto das camadas infantis, também se considerou que a autoestima e a valorização da capacidade das pessoas também foi atingida, pelo que se pode considerar que naturalmente existem outras propostas e abordagens para se procurar recuperar muitas das capacidades das pessoas.

A valorização contínua do papel das pessoas e o estímulo à sua participação foi o eixo estruturante deste projeto e o caminho para se puderem atingir os objetivos da intervenção realizada.

Em conclusão, podem apontar-se alguns dados interessantes relativamente a este projeto: o primeiro, acerca da importância da presença de educadores de adultos (especificamente formados para essa função – educadores não formais) nas instituições sociais, pois estes são os profissionais mais capacitados para procurarem caminhos adequados para que, em cada realidade, as pessoas tenham a oportunidade de aprenderem ou (re)aprenderem, de se valorizarem e sentirem úteis e fundamentalmente recuperando as ideias de Paulo Freire, a oportunidade de “serem mais”; o segundo, relativo à necessidade de se inovar continuamente, apostar em mais criatividade, diferenciação e em abordagens plurais e que não fechem a porta a nenhum campo do saber (principalmente aqueles que muitas vezes parecem circunscritas à população mais letrada e aculturada), nos projetos de intervenção socioeducativa e comunitária com a população idosa, na medida em que, abrindo-se a porta para que novos saberes entrem e desenvolvendo-se as estratégias adequadas a cada contexto, este público terá um grande acolhimento à novidade e responderá com voluntarismo, empenho, dedicação e reciprocidade na troca de conhecimentos e aprendizagens, transcendendo-se e muitas vezes surpreendendo-se até a si próprios.

Evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, nível institucional e a nível de conhecimento na área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

O estágio realizado teve de facto profundos impactos a diferentes níveis. Começando pelo nível pessoal, todo o percurso desenvolveu em mim a capacidade de olhar de forma mais autocrítica sobre o meu trabalho, fazendo-me refletir sobre a importância de adotar uma postura cuidadosa face à sensibilidade dos outros, de contrariar o perigo que muitas vezes existiu de sobrestimar-me em vários aspetos, de aprender a gerir conflitos externos (e connosco mesmo) mas acima de tudo de procurar desenvolver inteligência emocional. Fazendo uma introspeção e avaliação do meu trabalho, creio que muitas vezes poderia ter olhado para algumas situações de carácter institucional com outro equilíbrio emocional que poderia permitir outros desfechos, pelo menos ao nível da visão crítica que o distanciamento agora me trouxe. Por outro lado, e ainda a um nível pessoal, na relação com o público-alvo, descobri e redescobri em mim mesmo algumas capacidades, competências, valores tais como o espírito de solidariedade, a capacidade de escutar ativamente as pessoas, de me envolver na realidade das pessoas e na construção de reais e genuínas amizades com pessoas com mais 60, 65 anos do que eu muitas vezes.

Ainda nesta dimensão importa reforçar a mutualidade da partilha de conhecimentos, pois além de sentir que evolui como profissional, que fui capaz de ajudar a proporcionar momentos de grande valor emocional, intelectual e cultural aos utentes mas também significativas aprendizagens, não posso deixar de referir que sinto que fui beneficiário de oportunidades de aprendizagem diária com muitos utentes e que com eles, com a suas memórias, experiências e saberes me fui também educando ao longo deste caminho. De relevar a necessidade que existiu e que cumpri de realização de algumas visitas pós-projeto, aos utentes, para diminuir e mitigar o impacto emocional que o final do projeto teve. Prova maior da forte relação estabelecida entre estagiário e utentes.

No que concerne ao impacto a nível pessoal é importante para mim referir, que, mesmo conhecendo as adversidades e incompreensões que existem por vezes no terreno, me sinto convicto de que este caminho que escolhi é o certo para mim, pois estar em educação de adultos e intervenção comunitária é também acreditar num modelo de sociedade que ainda não existe, mas que desejo ajudar a construir na medida das minhas possibilidades.

No ponto de vista do impacto institucional, creio que existem duas dimensões de análise: eu e a instituição e o legado deixado à instituição. Sobre a primeira dimensão, aponto a análise diária

que fiz da minha complexidade de que se revestem as instituições particularmente nas dinâmicas de poder e de gestão de egos por vezes, bem como sobre ser possível existir afastamento entre a visão de quem dirige uma instituição e os interesses dos utentes, tantas vezes, no que foi uma surpresa contínua para mim, eles mais desligados de toda a estrutura institucional embora fundamentalmente sejam eles a razão de existir dessas mesmas instituições.

Na segunda dimensão, creio que a minha intervenção e o meu papel se revelou como “pedrada no charco” dentro da instituição na medida em que não existia qualquer projeto educativo, plano de atividades a decorrer efetivamente, qualquer profissional afeto à educação, animação, gerontologia ou terapia ocupacional e assim, foram construídas inúmeras dinâmicas e mais do que um projeto praticamente do zero, que conquistaram de forma insofismável os utentes e se afirmaram como peça integrante da instituição e marca de qualidade para o exterior (com a forte aposta nas redes sociais). Mesmo que a instituição, centrada por vezes em lógicas de racionalidade económica e pouca cultura de divisão de poder e participação inverta o rumo dos acontecimentos, existe um legado visível e inapagável para a instituição, reconhecida particularmente pelos utentes, mas também de forma clara pela comunidade.

Por fim, ao nível do impacto para a educação de adultos e intervenção comunitária, creio que este projeto e o meu trabalho reforça duas ideias fundamentais para esta área, nomeadamente a dimensão crucial de nunca se esquecer que na linha contínua de evolução dos principais conceitos e marcos históricos dentro deste área do saber, todos os momentos históricos e todas as experiências positivas ao longo do tempo realizadas, não devem ser ignoradas e podem sempre ser reaproveitadas para a construção e fundamentação de novas práticas e ideias. Para além deste fator destaque ainda o facto deste projeto ter demonstrado a vários níveis que a aposta em temas inovadores e por vezes distantes (aparentemente) de um dado público, é mais do que uma aposta, uma necessidade, pois o caminho futuro de intervenção nesta área também se fará forçosamente pela via da criatividade e até do sonho e até da utopia. Por fim, considero ainda um contributo importante (com riscos e complexidade também) a aposta numa avaliação de projeto completamente diferenciada e totalmente centrada na visão crítica fatural dos utentes, ao longo de todo o percurso. Creio que pode, com convicção, ser um caminho trilhado e até aperfeiçoado noutros projetos de intervenção futuros, na medida em que se afasta um pouco a frieza de alguns números por vezes apenas com um significado “formal” e se segue um caminho em que tudo quanto é dito e feito, é tido em conta e altamente valorizado, quer ao nível individual quer coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, U. (2015). *Speaking in public about science*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Alves, F. (2001). *Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.
- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. (1992). *La Animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, 17ª ed., Editorial CCS, Madrid.
- Antunes, M. (2016). A Educação na Terceira Idade. In Antunes, M. & Leandro, M. (coord.) *Envelhecimento – Perspetivas, projetos e práticas inovadoras*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.
- Associação Direito de Aprender (2016). A Ciência é Para Todos. Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/ciencia-e-para-todos>. Acedido em: 12/09/2017
- Bandeira, M. (2011). *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa (1950-2011): Evolução e perspetivas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. (2008). *Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 89, nº 223, pp. 455-466.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- Beisegiel, C. (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Bicudo, M., Azevedo, D. & Barbariz, T. (2017). A pesquisa qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica. In Costa, Sánchez-Gómez & Cilleros (coord.) *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos*. Aveiro: Ludomédia, pp 21-49.
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. & Meira, P. (2001). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Carvalho & Carvalho (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, A. & Cabecinhas, R. (2004). Comunicação da ciência: perspectivas e desafios. *Comunicação e Sociedade*, 6, 3-10. Braga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Comissão Europeia (2014). *Relatório da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, A., Ávila, P. & Mateus, S. (2002). *Públicos da Ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO.
- Dias, I. & Lopes, A. (2016). Envelhecimento e políticas sociais em Portugal: tendências e desafios. In Antunes, M. & Leandro, M. (coord.) *Envelhecimento – Perspetivas, projetos e práticas inovadoras*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.
- Dias, J. (1982). *Educação de Adultos. Educação permanente – Evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Dionne, H. (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Direção Geral de Saúde (2004). *Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas*. Lisboa.
- EAEA (2015). *Document Politique De L'eaea Education Des Adultes & Santé*. Disponível em http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/2015_healthpaper_fr.pdf. Acedido em 27.11.2016.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatia y su desarrollo*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A..
- Escola da Ponte. Projeto educativo Fazer a Ponte. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>. Acedido em: 14/09/2017.

- Escola da Ponte. Regulamento Interno. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/RI.pdf> . Acedido em: 14/09/2017.
- Erasmie, T., Lima, L. (1989). *Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: MC Graw Hill.
- *estudo dos seus dilemas*. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernández, J. (2008). A Animação Sociocultural, Cidadania e Participação. In Lopes, Pereira & Vieites (coord.). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp 129-142.
- Ferreira, I. (2011). *Estudos etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da Animação Sociocultural* in Lopes, M. (coord). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Ferreira, I. (2011). *Estudos etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da Animação Sociocultural* in Lopes, M. (coord). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. Chaves: Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Fonseca, A. (2004). *O Envelhecimento – uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Gadotti, M. (2016). *Educação popular e Educação ao longo da vida*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Gaudiano, E. (2005). *Educação Ambiental*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gillet, J. (2006). *La animación en la comunidade: un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação – o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

- Ketele, J. & Roegiers X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida – Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2016). *Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito*. Investigar em educação, II Série, nº 5, pp. 53-71.
- Lopes. M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Magalhães, R. (2015). A Comunicação Estratégica aplicada à divulgação da Ciência. O caso do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade XXXXX
- Marchioni, M. (2008). Participação, Desenvolvimento Social e Animação Sociocultural. In Lopes, Pereira & Vieites (coord.). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp 129-142.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal, 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A. (2011). *Educação permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade*. 2-14. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, C. (2007). *Teoria e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Brasil: Cortez Editora
- Morin, E. (2003) - *Educar para a era planetária : o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget, D.L.
- Cunha, E. (2015). *Vive mais a terceira idade: uma iniciativa de Educação ao longo da vida*. Relatório de Estágio. Universidade do Minho: Braga. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45285/1/Eug%C3%A9nia%20Catarina%20Ara%C3%BAjo%20da%20Cunha.pdf> . Acedido em: 09/09/2017.

- Di Gessa, G. (2015). *'Active ageing' and health: an exploration of longitudinal data for four European countries*. PhD Thesis. London School of Hygiene and Tropical Medicine: London.

Disponível em:

<http://researchonline.lshtm.ac.uk/682446/> . Acedido em: 09/09/2017.

- Neill, A. (1973). *Liberdade sem medo: Summerhill*. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A.

- Oliveira, C. (1999). *Linguagens da Comunicação Humana*. In *Sonhar. Comunicar. Repensar a Diferença*. V. 2-3.

- Oliveira, C. (2004). *Auto-Organização, Educação e Saúde*. Coimbra: Ariadne Editora.

- Oliveira, C. C. & Fonte, R. (2009). *Parar para pensar... que significa educar para a saúde?* In Bonito, J. (org.). *Educação para a saúde no século XX: teorias, modelos e práticas*. Évora: Universidade de Évora.

- Oliveira, J. (2008). *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso*. Porto: Livpsic.

- OMS, (1979). *Declaração de Alma-Ata. Primeira Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde*. Brasília: Organização Mundial de Saúde.

- OMS, (1986). *Carta de Ottawa*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf . Acedido em: 10/09/2017.

- OMS. (2005). *Envelhecimento Ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Mundial de Saúde.

- ONU (2015). Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/> . Acedido em 23.11.2016.

- ONU, (1972). *Declaração de Estocolmo*. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf . Acedido em: 12/09/2017.

- ONU, (1975). *Carta de Belgrado*. Disponível em: https://www.apambiente.pt/_zdata/Politicass/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf. Acedido em: 12/09/2017.

- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto : Areal Editores
- Pereira, K. (2009). *Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2499> . Acedido em: 09/09/2017.
- Ribeiro-Dias (2009). *O caminho da nova humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Ribeiro, O. & Paúl, C. (2011). Envelhecimento Ativo. In Ribeiro, O. (coord). *Manual de Envelhecimento Ativo*. Lisboa: Lidel.
- Sá, I. & Lopes, M. (2008). *História breve das Misericórdias portuguesas*. Coimbra: Estado da Arte.
- Schulze, E. & Schulze, T. (1976). *Métodos e técnicas para a educação popular*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla
- Serrano, P. (2003). *Pedagogía social - Educação social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice – um novo público a educar*. Porto: Ambar.
- STOL. Disponível em <https://stolscience.com/>. Acedido em 23.11.2016.
- Tones, K. & Tilford, S. (1994). *Health education: Effectiveness, efficiency and equity*. London: Chapman & Hall.
- Trilla, J. (2004). Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural. In Trilla, J. (coord). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Trilla, J. (coord.), (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- UNESCO (2016). *Recomendação sobre a aprendizagem e educação de adultos*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179por.pdf>. Acedido em 03/09/2017.

- UNESCO, (1976). *Recomendación Relativa ao Desenvolvemento de la Educación de Adultos*. Nairobi.
- UNESCO, (1999). *Health Promotion for Adults – Health promotion and health education for adults*. Hamburg: UNESCO.
- União das Misericórdias Portuguesas (2016). Disponível em <http://www.ump.pt/?msg=7>. Acedido em 23.11.2016.
- Valente, C. (2010). *Participação através da Animação Sociocultural: Intervenção com idosos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1088> . Acedido em: 09/09/2017.
- WHO, World Health Organization. (2007). *Global Age-friendly Cities: A Guide*. Geneva: World Health Organization.

Documentos cedidos pela instituição:

- Documento Interno – Misericórdia de Vizela – 100 anos: história breve da Santa Casa da Misericórdia de Vizela.

APÊNDICES

Questionário de Avaliação de Necessidades/Interesses

O documento que se segue incorpora um inquérito por questionário que tem como objetivo primordial o levantamento ou diagnóstico de necessidades e interesses de um grupo de utentes do Lar. A aplicação deste inquérito corresponde a uma etapa crucial para o desenvolvimento de um projeto educativo no âmbito do Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Minho, que inclui um conjunto de atividades a serem pensadas, criadas e executadas com o envolvimento dos utentes em todas as fases.

O presente inquérito por questionário constitui uma recolha de dados com fins académicos pelo que a confidencialidade das informações fornecidas será total.

1. **Género:** Feminino Masculino

2. **Idade:** ____

3. **Naturalidade:** _____

4. **Profissão (ou profissões exercidas):**

5. **Habilitações Literárias:**

- Não estudou/não frequentou
- 1ª Classe
- 2ª Classe
- 3ª Classe
- Ensino primário
- Ensino básico (ou equivalente)
- Escola industrial
- Ensino secundário (ou equivalente)

6. **Estado civil:**

- Solteira/o Divorciada/o
- Casada/o Viúva/o
- União de Facto

7. **Padece de algum problema de saúde? Se sim qual ou quais?**

8. Há quanto tempo é utente da instituição?

Há mais de 1 ano

Há menos de 1 ano

9. Quais as razões que a/o levaram a residir na instituição?

10. Quais são os aspetos que mais aprecia nesta instituição?

11. Quais são os aspetos que considera que poderiam ser melhorados na instituição?

12. Como ocupava os seus tempos livres e de lazer antes de ingressar na instituição?

13. É importante para si que a instituição desenvolva atividades de animação, lúdicas ou educativas?

- Não Sim

14. Considera que a instituição desenvolve atividades de animação, lúdicas, educativas suficientes?

- Não
 Sim

15. Costuma participar nas atividades desenvolvidas na instituição?

- Não Sim

16. Das atividades realizadas na instituição quais as que mais lhe agradam?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Atividade física | <input type="checkbox"/> Atividades de cariz religioso |
| <input type="checkbox"/> Hora do Conto | <input type="checkbox"/> Oficina do Saber |
| <input type="checkbox"/> Oficina das Artes e Trabalhos Manuais | <input type="checkbox"/> Assembleia Semanal |
| <input type="checkbox"/> Oficina da Memória e Cognição | <input type="checkbox"/> Celebração de festas e momentos especiais |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Jogos tradicionais |
| <input type="checkbox"/> Grupo coral | |

17. Considera que existem algumas atividades do Lar/Centro de Dia que poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?

- Não Sim. Quais?

18. Gostaria de ter a oportunidade de realizar novas atividades no espaço da instituição junto dos seus colegas?

- Não Sim

19. Sente-se motivado para contactar ou conhecer novos temas, novas realidades e para ter novas experiências na instituição?

- Não Sim

20. Das seguintes áreas ou temáticas quais as que lhe despertam maior interesse ou curiosidade? Escolha cinco opções.

- O fenómeno do Som A magia da Luz

- O Espaço e os astros
- As fibras e materiais usados na Têxtil
- Saúde e Doença
- Evolução das espécies
- A Democracia em Portugal
- A História das Misericórdias
- A Memória
- O corpo humano
- A transmissão de características hereditárias
- As plantas e legumes
- Educação Ambiental
- Os espaços onde se faz Ciência
- Religiões do mundo
- História Mundial
- História de Portugal
- Pintura
- Política portuguesa

21. Tem alguma sugestão ou consideração a fazer no que diz respeito à melhoria da oferta de atividades já existentes ou de novas atividades que se possam realizar na instituição?

Muito obrigada pelas respostas!

**O estagiário,
Marco Freitas**

APÊNDICE II – Tratamento de dados (gráficos) resultantes do Questionário

Caraterização do público-alvo

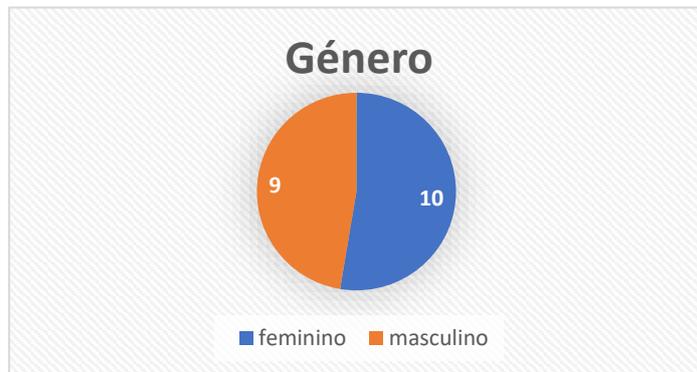


Gráfico 3 – Género

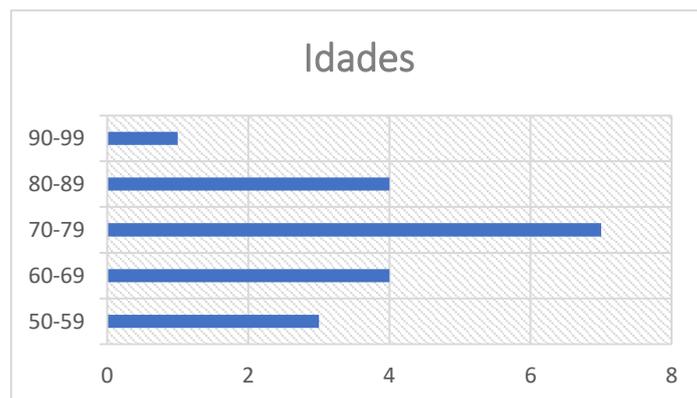


Gráfico 1 - Idades

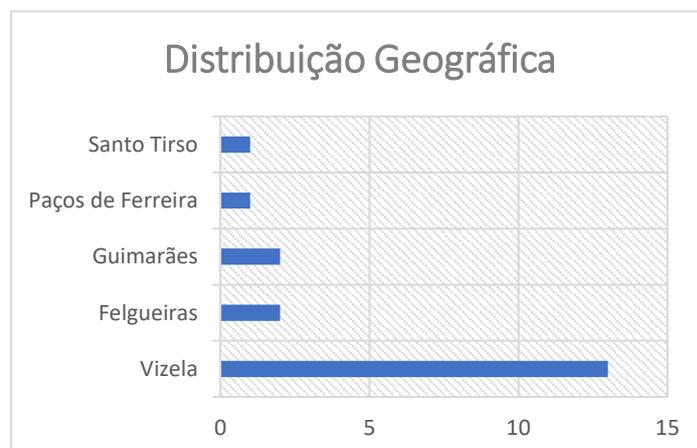


Gráfico 2 – Distribuição Geográfica

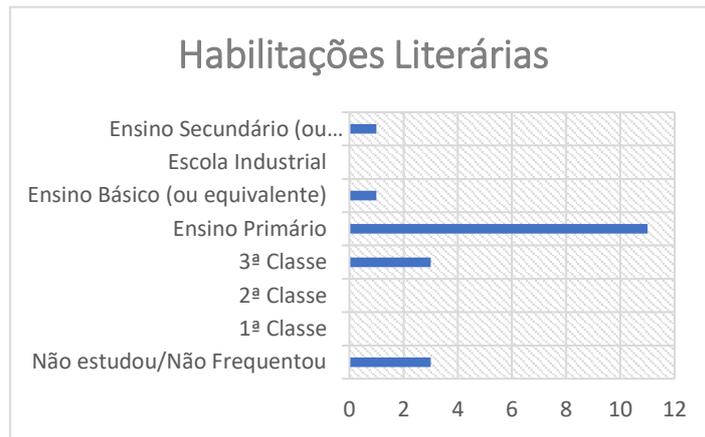


Gráfico 5 – Habilitações Literárias



Gráfico 4 - Estado Civil



Gráfico 6 -Última profissão exercida

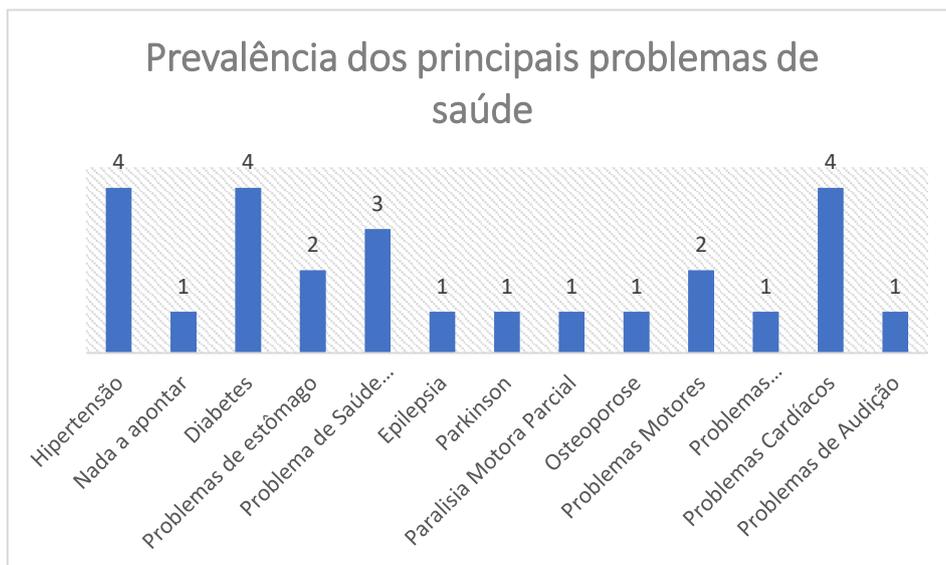


Gráfico 7 -Prevalência dos principais problemas de saúde

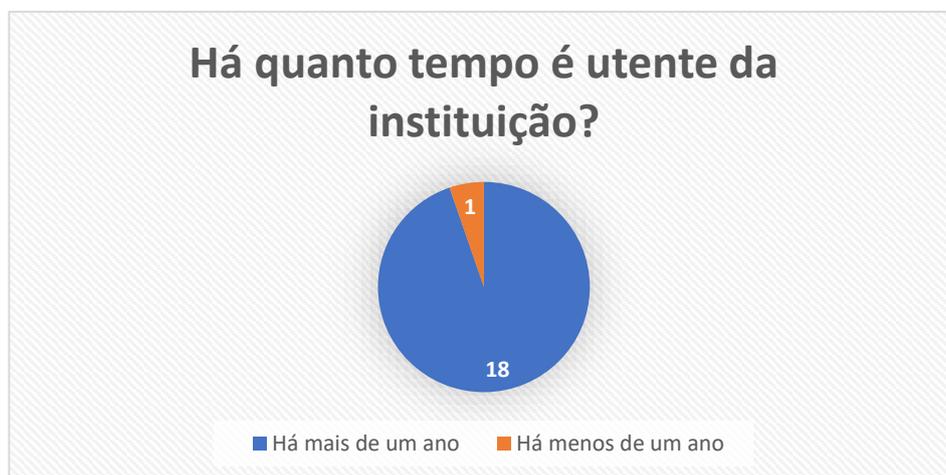


Gráfico 8 – Há quanto tempo é utente da instituição?



Gráfico 9 – Quais as razões que a/o levaram a residir na instituição?

Gráficos da caracterização do público-alvo

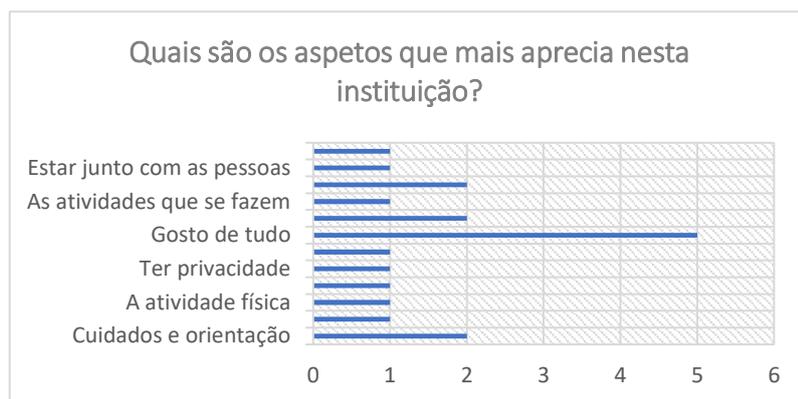


Gráfico 10 - Quais são os aspetos que mais aprecia nesta instituição?

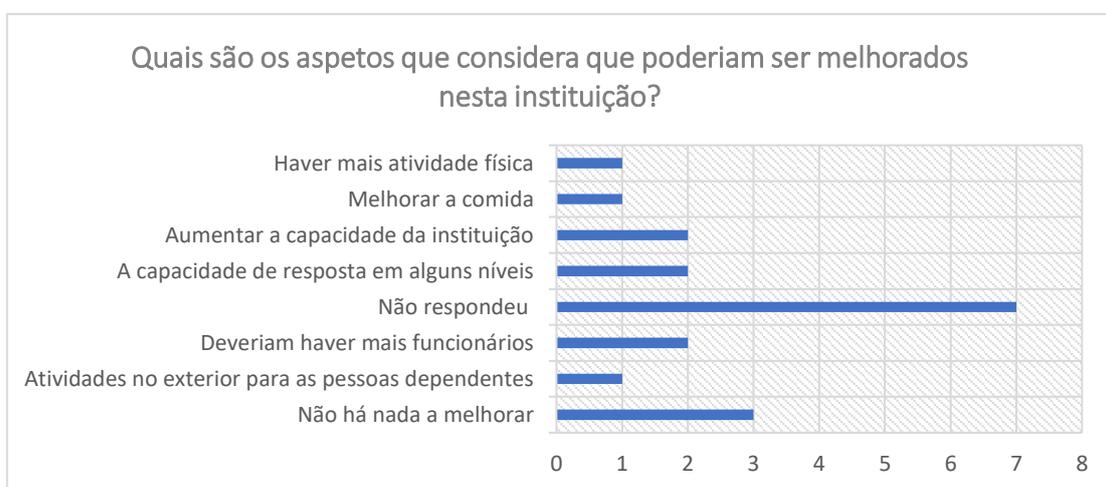


Gráfico 11 - Quais são os aspetos que considera que poderiam ser melhorados nesta instituição?

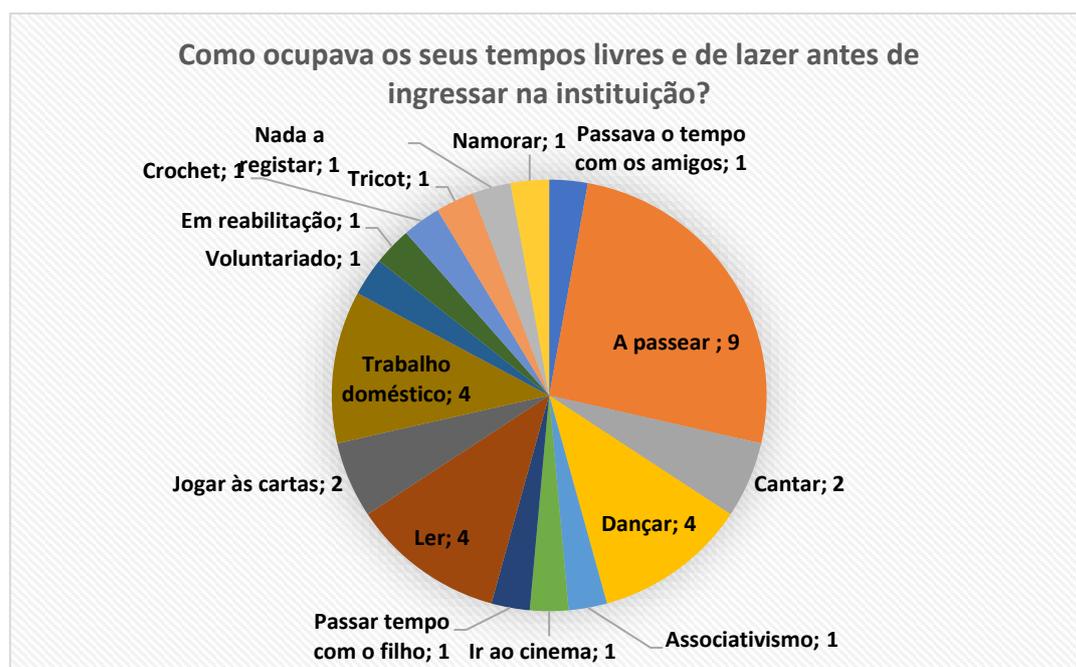


Gráfico 12 - Como ocupava os seus tempos livres e de lazer antes de ingressar na instituição?



Gráfico 13 – É importante para si que a instituição desenvolva atividades de animação, lúdicas ou educativas?

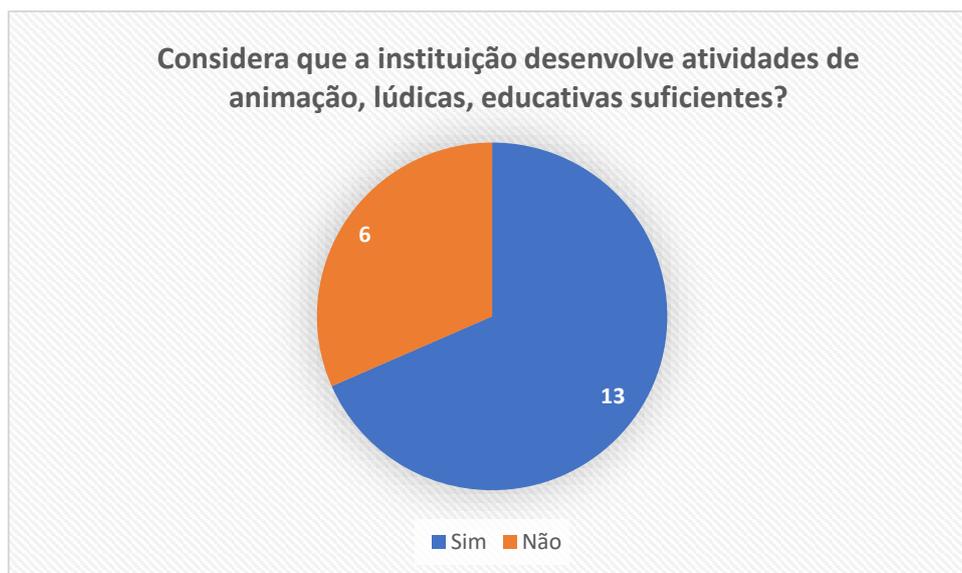


Gráfico 14 – Considera que a instituição desenvolve atividades de animação, lúdicas, educativas suficientes?

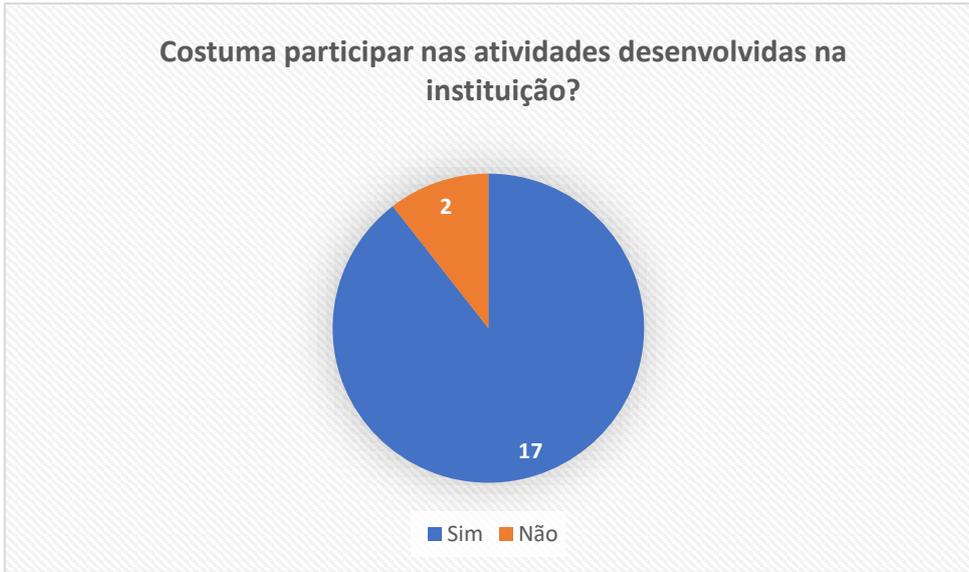


Gráfico 15 - Costuma participar nas atividades desenvolvidas na instituição?

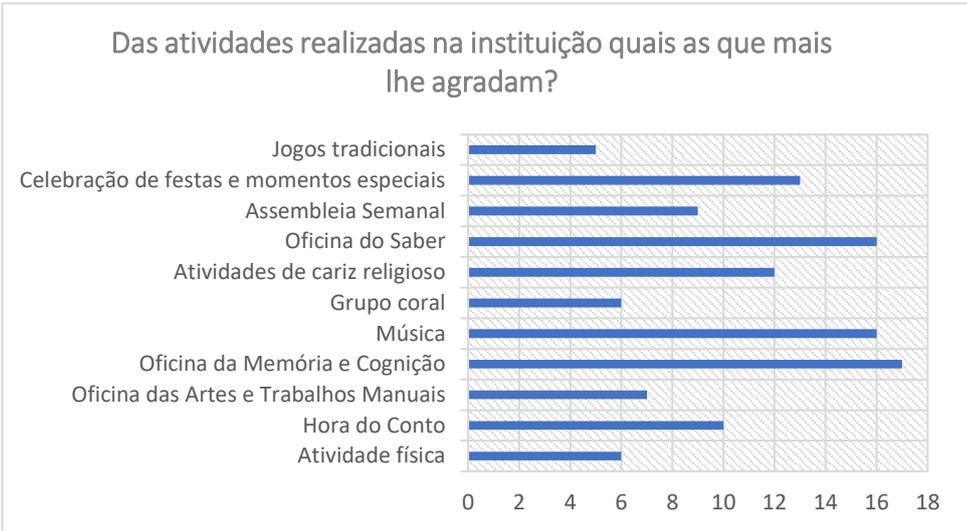


Gráfico 16 - Das atividades realizadas na instituição, quais as que mais lhe agradam?

Considera que existem algumas atividades do Lar/Centro de Dia que poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?

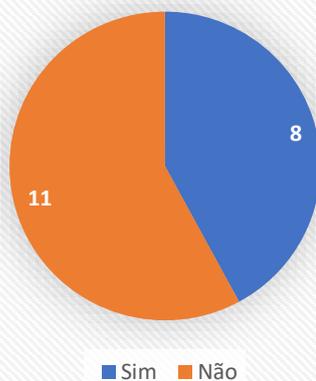


Gráfico 17 - Considera que existem algumas atividades do lar/centro de dia que poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?

Que atividades poderiam ser melhoradas ou que gostariam de ver realizadas de outra forma?



Gráfico 18 - Que atividades poderiam ser melhoradas ou que gostaram de ver realizadas de outra forma?



Gráfico 19 - Gostaria de ter a oportunidade de realizar novas atividades no espaço da instituição junto dos seus colegas?



Gráfico 20 - Sente-se motivado para contactar ou conhecer novos temas, novas realidades e para ter novas experiências na instituição?

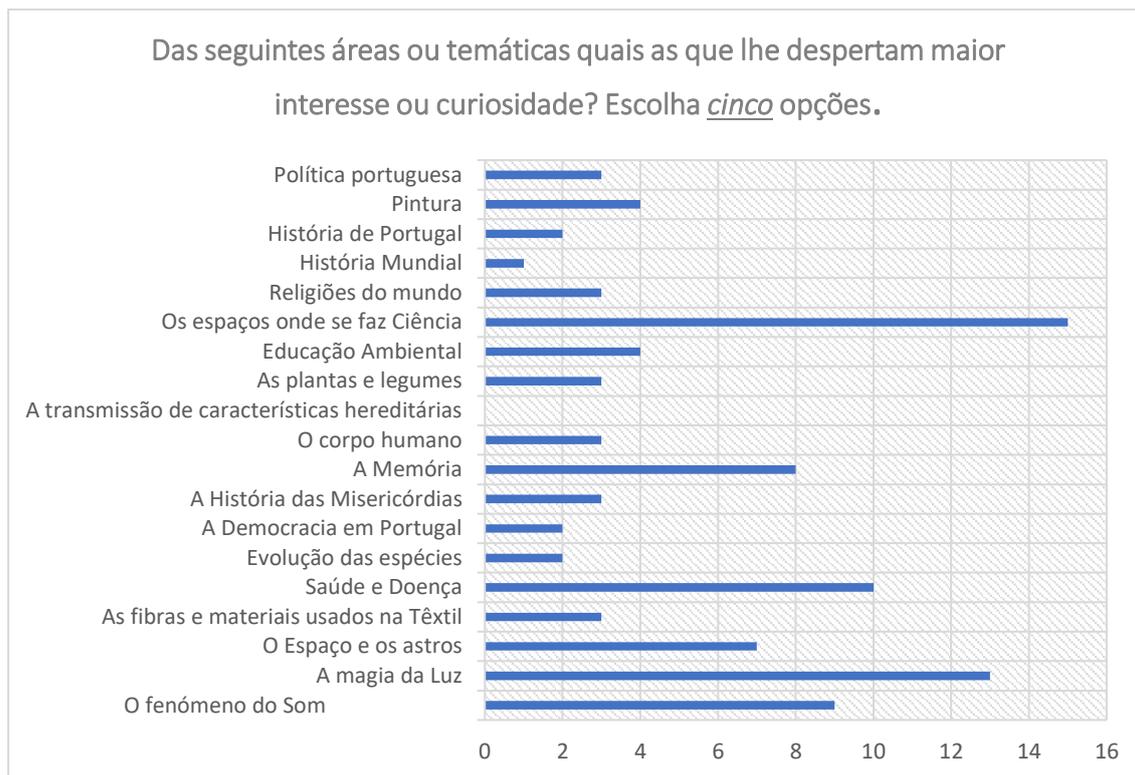


Gráfico 21 - Das seguintes áreas ou temáticas quais as que lhe despertam maior interesse ou curiosidade? Escolha cinco opções.

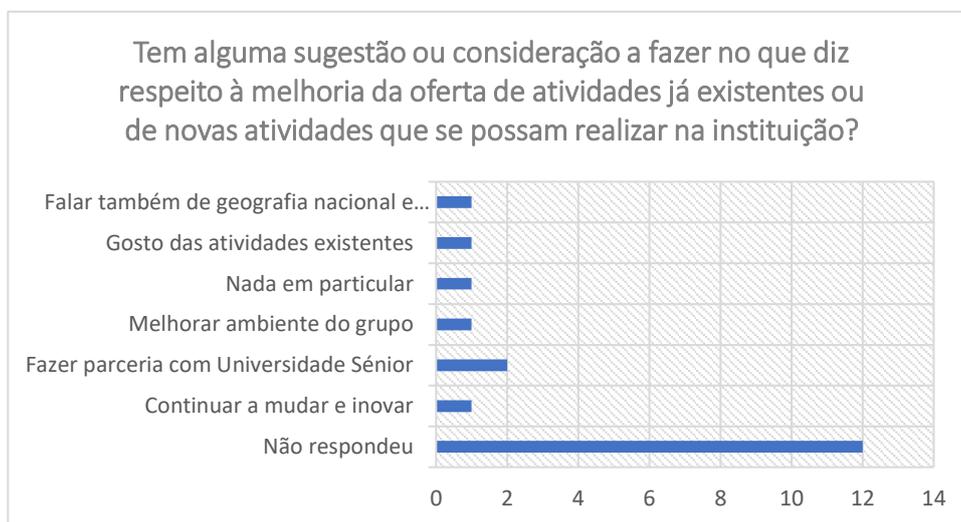
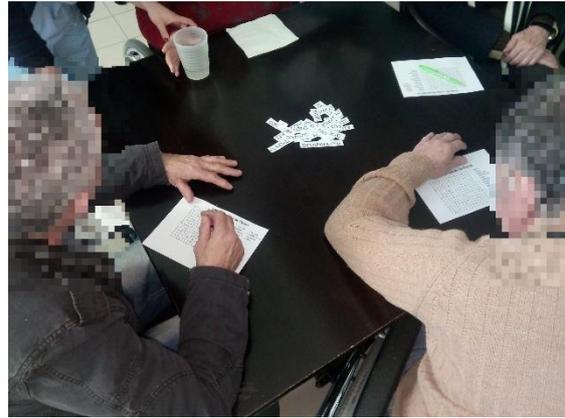


Gráfico 22 - Tem alguma sugestão ou consideração a fazer no que diz respeito à melhoria da oferta de atividades já existentes ou de novas atividades que se possam realizar na instituição?

APÊNDICE III – Fotos e imagens das atividades realizadas



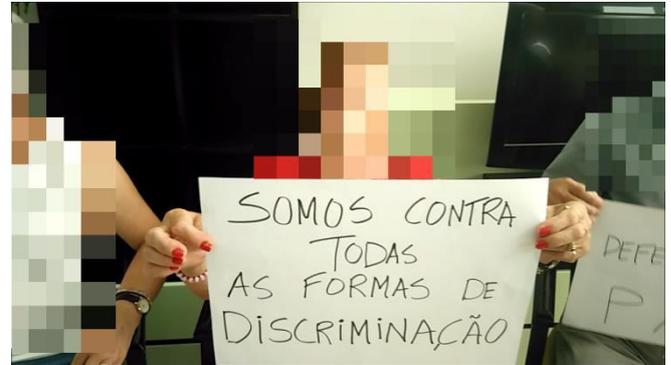
Oficina da Memória e Cognição I



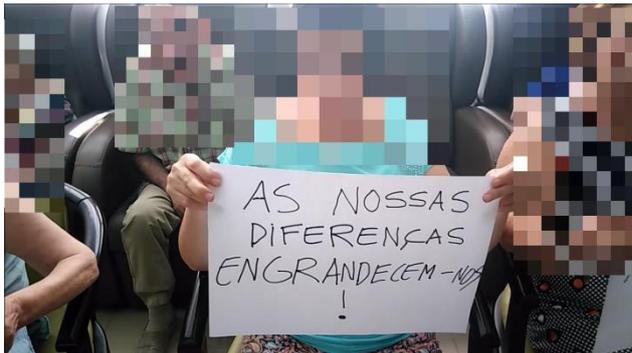
Oficina da Memória e Cognição II



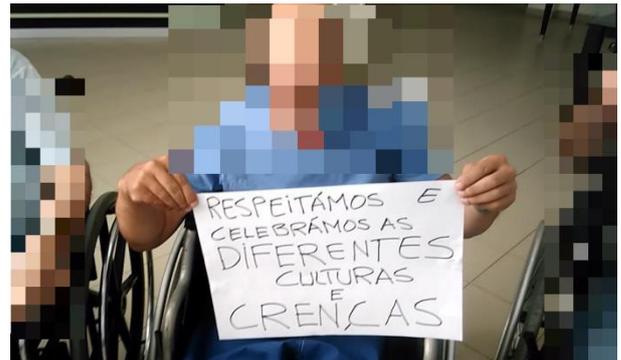
Dinâmica de grupo III



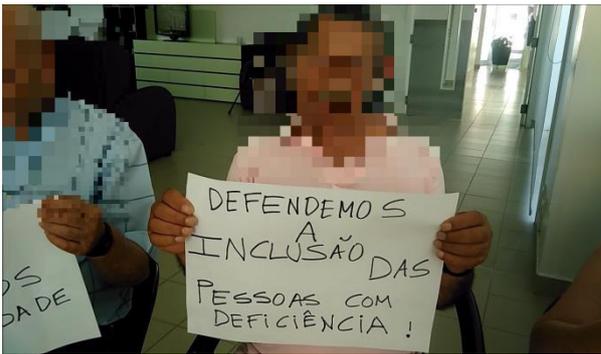
Desigualdades vs Oportunidades - Frame vídeo final



Desigualdades vs Oportunidades - Frame vídeo final 2



Desigualdades vs Oportunidades - Frame vídeo final 3



Desigualdades vs Oportunidades - Frame vídeo final 4



O colesterol e doenças associadas - documento informativo entregue aos utentes



O colesterol e doenças associadas - modelos construídos pelos utentes



Dinâmica de grupo no exterior



A Magia da Luz - Exposição afeta à Semana da Luz



A magia da luz I



A magia da luz II



A magia da luz III



A magia da luz IV- momento da demonstração do fogo de artifício



A evolução das espécies - Coleção de fósseis exibida na atividade



Dinâmica de grupo da Hora das estórias II



Dinâmica de grupo da Hora das estórias



Sessão do Fenómeno do Som - materiais utilizados



Sessão do Fenómeno do Som - a orquestra de tubos de ensaio



Sessão do Fenómeno do Som



Visita ao Curtir Ciência - CCV Guimarães



Votação numa Assembleia Semanal

APÊNDICE IV – Atividades extraplano

A participação, como orador, na I Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para Seniores

Recursos: Apresentação em *PowerPoint* especificamente preparada para o efeito.

Descrição:

A oportunidade de submissão de uma potencial apresentação para a participação nesta iniciativa surgiu pela proposta da Professora Doutora Clara Costa Oliveira e da Professora Doutora Alexandra Nobre, coordenadora do grupo STOL. Por existirem dois elementos a colaborar com o STOL, na área do envelhecimento foi feita uma proposta de elaboração conjunta dos documentos necessários à submissão e participação nesta atividade.

Assim, o projeto “(Re)Aprender a aprender através da participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num Centro Sénior” conduzido por mim e o projeto “Rumo à inclusão dos idosos: um projeto educativo com idosos institucionalizados” da autoria da minha colega Joana Martins fundiram-se para uma apresentação com o título “O sucesso da ciência para a inclusão e participação dos mais velhos” numa fusão de dois módulos presentes em ambos os projetos que foi “A ciência do dia-a-dia” e com a amplitude crítica das duas experiências em dois contextos distintos. Algumas semanas após a submissão da candidatura fomos informados da nossa seleção para participar como oradores no IV Painel do Congresso, vocacionado para a Educação de Seniores no mundo.

Nesse sentido foi preparada uma apresentação de diapositivos para a iniciativa focado nos fundamentos teóricos, percurso, atividades e repercussão do uso da ciência junto do público sénior, idealizada por mim e pela Joana e corrigida pelas Professoras que nos fizeram a proposta de participação.

Assim, no dia 16 de Fevereiro, eu, a Joana e o Ivo (com um outro projeto do grupo STOL também no Congresso) partimos para o Porto, para a Atmosfera M, espaço do Grupo Montepio, junto ao Palácio de Cristal, onde assistimos à manhã de apresentações de muitos temas, passando para uma avaliação da realidade atual dos problemas e desafios para o universo dos seniores bem como outro painel com muitas intervenções focadas na relação entre a tecnologia e evolução e os seniores. Após o almoço, eu e a Joana começámos a preparar-nos para a nossa intervenção que se iniciou por volta das 16h. Com uma apresentação bem conseguida de cerca de 15 minutos, eu e a Joana fomos imediatamente parabenizados por vários presentes que se mostraram mais

renitentes em fazer questões e perguntas, mas após o aparecimento da primeira que se focava nas metodologias utilizadas, em que falámos da educação não-formal, surgiu uma questão também interessante sobre a nossa preparação para aqueles temas, o que nos deu a oportunidade de falar profundamente do STOL e da aliança entre a educação não-formal e a comunicação de ciência a públicos historicamente dela afastados. Terminado o painel, algumas pessoas vieram ao nosso encontro para nos felicitar, simpatia que agradecemos e após nos ser entregue as provas de participação e o certificado, voltamos a casa, com sensação de dever cumprido.

Importa salientar sobre esta atividade que as comunicações (a nossa incluída) foram também publicadas no Livro de Atas da I Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para seniores: Minute book of I international scientific conference of educational projects for seniors EDIÇÃO: 1ª Edição / Livro em 1 Volume, 58 páginas EDITORA: Euedito; 2017 Euedito; ISBN: 978-989-8856-64-7 Impressão Print On Demand Liberis.

A participação, como orador, no PubhD Minho, em Braga

Recursos: Nada a registar.

Descrição:

A convite da Professora Alexandra Nobre e do Daniel Ribeiro do grupo STOL e altamente encorajado pela Professora Clara Costa Oliveira, inscrevi-me para orador no PubhD Minho, uma iniciativa de comunicação informal de ciência em bares, em Braga no dia 23 de Março de 2017. Previamente a este passo, tive de efetuar uma inscrição no site do STOL e proceder a várias explicações sobre as minhas qualificações e o meu percurso. Depois deste passo, num curto espaço de tempo, fui convidado para ser um dos dois oradores a 23 de Março, no Sé La Vie, junto à Sé de Braga. Em total transparência, a preparação para esta atividade da minha parte foi quase nula, tendo passado apenas por uma breve revisão de todo o trabalho efetuado na medida em que sendo um espaço de comunicação informal, num bar, com apenas 10 minutos para discurso, sendo recomendado o uso de linguagem excessivamente técnica, não senti que tivesse lógica construir um guião ou antecipar questões possíveis. Deste modo, chegada a noite de 23 de Março, apresentei-me no Sé La Vie para uma comunicação promovida como “Velhos são os trapos – vida ativa após os 65 anos!” em que de uma forma descontraída e com boa disposição tive a oportunidade de explicar o projeto realizado, a intervenção, as atividades e até a minha própria visão crítica sobre tudo, inclusivamente sobre a educação de adultos em Portugal.

Com uma plateia que encheu o bar, o período de resposta a questões mais do que dobrou o da intervenção, no que se provou com uma experiência muito animadora e gratificante para mim, pelo número e qualidade de questões feitas sobre o projeto que tive o prazer de esclarecer e pelas inúmeras felicitações que em fizeram várias pessoas da plateia.

Visitas de desvinculação emocional gradual aos utentes que colaboraram no projeto realizado

Recursos: Nada a registar

Descrição:

Após o término do ciclo de atividades do projeto, motivado pela falta de condições de continuidade criada pela instituição em claro desacordo com o plano de atividades previamente acordado e assinado pelos máximos responsáveis no contexto, o fim de ciclo revelou-se um período tremendamente difícil do ponto de vista emocional para os utentes, mas também para mim. O término do ciclo revelou-se como um momento doloroso, reforçado pelo imenso esforço despendido pelos utentes, na procura de fazerem valer a sua opinião coletiva e quando esta não foi tida em conta nem respeitada, no sentido de criarem um momento de despedida marcante e que respeitasse o ciclo por todos partilhado. Nesse sentido, a minha saída da instituição ocorreu em circunstâncias incríveis do ponto de vista anímico, mas difíceis do ponto de vista emocional, com uma mobilização total de utentes e funcionários na sua esmagadora maioria (exceção à diretora e a uma técnica da valência) que criaram e dinamizaram um longo vídeo com testemunhos de gratidão e de tristeza muito marcantes e emocionantes. Para além deste fator, numa atividade informal realizada com os utentes no último dia na instituição, ao irmos ver um jogo de futebol oficial da equipa local, fui surpreendido com uma imensa homenagem no intervalo do encontro numa manifestação que ainda hoje me causa comoção.

Estabelecidas as condições de interrupção e descontinuidade de todo o trabalho realizado, contra a vontade dos utentes, criou-se um vazio emocional e cresceu a preocupação de, de algum modo, procurar minimizar e mitigar o trauma da separação e da quebra. A solução idealizada e posta em marcha foi um conjunto de visitas informais, realizadas nas horas públicas de visita definidas à instituição pela Segurança Social, em ciclos que permitissem acompanhar os sentimentos e sensações dos utentes.

Assim realizei quatro visitas no sentido de facilitar o desprendimento emocional dos utentes, que iniciei a 3 de Abril e terminei a 19 de Junho. De destacar, sempre, a grande receção,

acolhimento e ajuntamento de utentes à chegada e a enorme preocupação manifestada pelos utentes face a mim, altruisticamente, acima deles próprios. No entanto e no desenvolvimento de várias conversas informais ao longo de cerca de uma hora em cada encontro com os utentes, a desilusão, tristeza, mas também frustração e até alguma revolta marcaram o primeiro e o segundo encontros, onde encontrei um clima de desolação ainda mais acentuado.

O terceiro encontro caracterizou-se por ocorrer num momento em que a instituição, em reação à insatisfação dos utentes e após o próprio responsável máximo da instituição ter organizado uma reunião coletiva com os utentes (algo inédito) para justificar as saídas (outras se seguiram à minha), decidiu apostar em outro profissional para procurar a criar novamente alguma atividade. Neste terceiro encontro, os utentes manifestavam-se com expectativas muito reduzidas pelo tipo de propostas e de iniciativas a eles propostas, face ao que estavam habituados.

Em Junho, realizei uma última visita à instituição, caracterizada por merecer ainda uma reação efusiva após algum tempo de término das atividades contínuas e por me saltar à vista mais alguma normalidade...por adaptação natural. Não se manifestando satisfeitos nem especialmente entusiasmados com os novos ritmos e rotinas que consideravam ainda assim muito parados, os utentes manifestavam resignação ao assumir que o que tinham era o que era e que não podiam fazer mais nada. Foi do meu ponto de vista um dos encontros mais tristes por senti-lo mais conclusivo – não conseguindo obter da instituição o mínimo face às suas expectativas – os utentes resignaram-se e seguiram o seu dia-a-dia, preconizando a máxima de um dos responsáveis da instituição face aos utentes de que tinham e teriam (com obras) muito mais conforto material e por isso as suas vidas seriam melhores, descurando totalmente a parte das relações humanas e do clima que deve existir sempre, num espaço a que se chama de Lar.

Terminei estas visitas com um rol de emoções próprias para gerir, mas também com uma sensação de dever cumprido e de consciência plena de que foi feito tudo quanto era possível.

A participação, com um póster, nos “Saberes em Festa” – encontro promovido pela APCEP, no Algarve

Recursos: Póster, programas digitais de edição de imagem.

Descrição:

Novamente a convite da Professora Clara Costa Oliveira e do STOL, eu e a Joana Martins fomos desafiados à criação de um póster para exibição durante o encontro regional promovido pela Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, realizado em Lagoa, no Auditório Municipal do Convento de S. José, no Algarve, a 7 e 8 de Abril, iniciativa esta que foi intitulada de “Saberes em festa”. Assim, eu e a Joana recolhemos o material necessário para esta construção, repescando parte do material produzido para o efeito da I Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para Seniores de Fevereiro, no Porto. Tivemos relativa facilidade na seleção e construção dos conteúdos a expor no póster, mas tivemos maiores dificuldades na construção efetiva do poster ao nível digital, pois tivemos obstáculos na manipulação de um programa complexo para a edição do póster, matéria em que fomos socorridos de forma decisiva pelo Daniel Ribeiro, do grupo STOL, que nos deu um contributo absolutamente decisivo para a realização desta atividade. É possível ver-se o resultado no apêndice seguinte deste projeto.

A lecionação de uma sessão de Projeto e Seminário II da Licenciatura em Educação – 3º ano – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Recursos: Apresentação de diapositivos preparada para o efeito.

Descrição:

No dia 18 de Abril de 2017, correspondi ao repto da Professora Clara Costa Oliveira no sentido de lecionar uma sessão de Projeto e Seminário II do 3ºano da Licenciatura em Educação – especialização em EAIC. Previamente a esta sessão reaproveitei uma apresentação anterior sobre o projeto desenvolvido e reformulei-a no sentido de a enquadrar com o perfil dos alunos, que conhecia muito bem, dado que apenas dois anos antes, também eu havia sido aluno daquela unidade curricular, pelo que compreendia os anseios e necessidades dos alunos naquele ponto do seu percurso.

Chegado o dia, desloquei-me até à sala de aula designada para a turma, onde foi muito bem-recebido por parte de todos os presentes. Logo na abertura da sessão e talvez facilitadas pelo clima de confiança e a maior proximidade etária, os alunos começaram a fazer sessões em catadupa ainda antes de expor a apresentação preparada pelo que cheguei ao ponto de os questionar sobre se queriam ver a apresentação ou preferiam aquele clima de perguntas e respostas e de apresentação menos formal do meu trabalho e discussão dos anseios dos próprios alunos face ao futuro. Foi esta mesmo a escolha dos alunos pelo que a apresentação não foi

utilizada e desenrolou-se uma longa conversa onde ouvi individualmente de todos os alunos quais os seus próprios projetos e expectativa em Projeto e Seminário e para o futuro bem com os seus medos e dúvidas. Utilizando a minha experiência e exemplificando recorrentemente com exemplos do projeto realizado e com o meu percurso na Licenciatura e depois no Mestrado, creio que fui correspondendo e mitigando na medida dos possíveis os anseios e inquietações dos alunos.

Por outro lado, creio que foi para os alunos motivante ouvirem alguém próximo de si, com experiências similares e com a confiança suficiente para se soltarem e libertarem criticamente. Para mim, foi também muito gratificante puder dar um contributo numa Licenciatura que tanto me diz e que para lá das questões formais, também acarinho particularmente.

A participação, como orador, no Seminário de EAIC do Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, na Universidade do Minho

Recursos: Apresentação de diapositivos preparada para o efeito.

Descrição:

A exemplo de algumas das atividades descritas previamente, esta possibilidade de participação como orador no Seminário de EAIC do Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária surgiu a convite da Professora Clara Costa Oliveira, para uma mesa intitulada “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e Ciência”, que a própria Professora coordenou e onde além de mim, estava a Joana Martins (com quem fiz a apresentação) e a Elisabete Martins, uma outra colega de orientação e de Mestrado também ligada ao grupo STOL embora com um público diferenciado dos idosos. Assim, a preparação para esta atividade, no que respeita a mim e à Joana tratou de reformular a apresentação previamente feita no Porto, atualizá-la em conteúdo e em adaptação ao diferente contexto e por uma definição de ordem de apresentação entre os dois.

Por volta das 14h30 do dia 1 de Junho, a Professora Clara Costa Oliveira abriu o painel e eu e Joana iniciámos a nossa intervenção novamente intitulada “O sucesso da ciência para a inclusão e participação dos idosos” sendo que acrescentámos camadas de reflexão mais profundas sobre todo o trabalho realizado, referenciando também algumas das atividades realidades fora do eixo da ciência em cada um dos contextos. À nossa intervenção seguiu-se a da nossa colega Elisabete e as três foram aplaudidas pelo público sendo aberto um espaço para perguntas e respostas.

Após várias interpelações, todas elas no sentido da felicitação pelo trabalho feito e do esclarecimento mais explícito sobre algumas das atividades realizadas e apresentadas, deu-se o final daquele painel e todos os presentes naquela mesa permaneceram a assistir ao Seminário e ao que se seguiu.

A experiência de participação no seminário de EAIC configurou-se como mais um momento feliz para mim, pois fico sempre grato por todas as oportunidades de apresentar o meu trabalho e de representar a área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

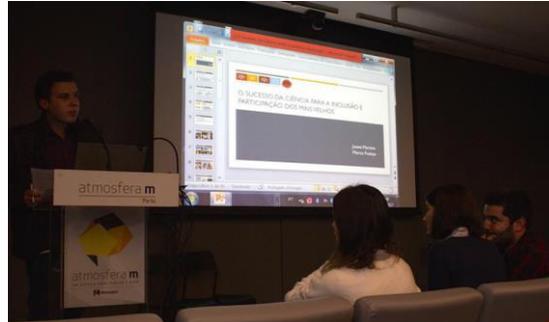
APÊNDICE V – Fotos e imagens das atividades extraplano

LIVRO DE ACTAS / Minute book



I Conferência Científica Internacional
de Projectos Educativos para Seniores

Congresso Porto 0 - capa do livro de actas



Congresso Porto I



Congresso Porto II - diapositivo da apresentação



Congresso porto III - Diapositivo da apresentação



Congresso Porto IV - Diapositivo da apresentação



Congresso Porto V

QUESTÕES

 <p>Clara Costa Oliveira Prof. Associada com Agregação, Instituto de Educação, Universidade do Minho E-mail: claracol@ie.uminho.pt</p>	 <p>Alexandre Nobre Prof. Auxiliar, Escola de Ciências, Universidade do Minho Email: anobre@bio.uminho.pt Email2: stof@bio.uminho.pt</p>	 <p>Joana Martins Pós-graduada em Educação pela UMinho A realizar estágio curricular no âmbito do Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária</p>	 <p>Marcos Freitas Pós-graduado em Educação pela UMinho A realizar estágio curricular no âmbito do Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária</p>
--	--	--	---

Congresso Porto VI

<p>Programa</p> <p>10h30 – 11h30: Sessão de Abertura</p> <p>11h30 – 11h45: “Cidadania e Paz: uma ótica pessoal e comunitária” Professora M. Emanuel M. de Almeida Professora Conceição Antunes</p> <p>11h45 – 11h55: Cláudio Braz</p> <p>11h55 – 12h00: “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária em diálogo com o paradigma do século XXI” Susana Costa André Pires Coordenação: Professora Carolina Martins</p>	<p>“O autoconhecimento é o começo da sabedoria, em cuja tranquilidade e alívio encontra o insensível” Jiddu Krishnamurti</p> <p>11h45 – 11h55: “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e a Ciência” Marta Freitas Susana Martins Emanuel Martins Coordenação: Professora Clara Costa Cláudio Braz (STOL)</p> <p>12h00 – 12h15: “Cidadãos, Operários e Escalões” Sílvia Sousa Nélia Lima Susana Gomes Eduardo Marcelo Coordenação: Mariana Bilem</p>	<p>11h30 – 11h45: “Intervenções de promoção de trabalhos realizados no âmbito do Mestrado em Educação, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária” Delfa Soares Marta Castro Coordenação: Susana Gomes</p> <p>11h45 – 11h55: “Tudo de Letras da Universidade de Minho” </p>
---	--	---

Participação no Seminário EAIC - Panfleto



Participação no Seminário EAIC I

ATIVIDADES: A MAGIA DO SOM

Participação Seminário EAIC - diapositivo extraído da apresentação



Participação Seminário EAIC II

STOL

Ciência do dia-a-dia e a população idosa: Percorrendo os caminhos da inclusão e da participação

Joana Martins | Maria Teresa | Daniela Costa | Susana Gomes | 1. STOL, Susana | Tróvão | Cui | Lee | 2. Vanessa Diana | Pereira | 3. Sílvia Sousa | 4. Nélia Lima | 5. Susana Gomes | 6. Emanuel Martins | 7. Cláudio Braz | 8. Mariana Bilem

Contexto
“Rumo à inclusão dos idosos: um projeto educativo com idosos institucionalizados” e “(Re)Aprender a aprender através de uma participação ativa: novos caminhos para a educação permanente e ao longo da vida num centro sénior” são projectos desenvolvidos na Viveável Ordem Terceira de São Domingos e na Santa Casa de Misericórdia da Viana, respectivamente, inseridos no estágio curricular do Mestrado em Educação (Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária) e em colaboração com o STOL.

Objectivos
✓ Estimular nos idosos a curiosidade pela Ciência.
✓ Potenciar a participação e reflexão crítica dos idosos sobre a realidade.
✓ Promover o desenvolvimento integral dos idosos.

Aplicação
“Ciência do dia-a-dia” é um módulo de actividades experimentais que aproxima a população idosa das ciências experimentais combatendo o estereótipo através da inclusão e da participação. Este módulo contempla temas como o “Coloridos e divórcios associados”, “A magia da luz”, “O fenómeno do som” e “O cérebro e a memória”.

Expectativas
Espera-se, por parte do público-alvo, um maior envolvimento e a compreensão mais extensa dos fenómenos e/ou problemáticas em estudo, através da participação activa nas actividades (por exemplo, construção de modelos de artérias com depósitos de colesterol e realização de experiências ilustrativas de diferentes aspectos associados à luz e ao som) e o transferir dos conhecimentos adquiridos, para situações do quotidiano.



Póster presente na iniciativa Saberes em Festa no Algarve

Falar de Ciência não é só na Universidade. Ela também vai aos copos.

 Marco Freitas - Educação
Velhas são os trapas! Vida activa depois dos 65.

 Rosana Alves - Biologia
Adeus às micoses provocadas por "Candidas".

Sessão #14
23 de Março - 21h
Se La Vie
Braga

 estsciencia.com/pubhd  facebook.com/estsciencia  [@estsciencia](https://twitter.com/estsciencia)  [@estsciencia](https://www.instagram.com/estsciencia)

PubhD - Braga I



PubhD - Braga II

APÊNDICE VI – Ata de um Assembleia Semanal

Ata nº 4 – data de 25 de Novembro de 2016

Leis da Assembleia Semanal

1. Dar voz a toda a gente em todas as sessões, respeitando a vez de cada um e não interrompendo;
2. Respeitar todas as opiniões diferentes das nossas;
3. Respeitar o Presidente e o Moderador eleitos em cada semana, dando-lhes a liberdade de se adaptarem às suas funções;
4. Ajudar a promover um espírito de paz e discussão crítica sadia em torno dos diferentes temas ou atividades debatidas;
5. Promover o lançamento de ideias novas de reformulação ou melhoria do trabalho realizado;
6. Envolver o grupo numa discussão importante e não desvalorizar as diferentes preocupações e questões;
7. Ser respeitoso, tolerante e educado.
8. Comprometer-se a, na medida do possível, estar presente e contribuir na Assembleia Semanal.

Ata número 4 – 25/11/2016

Ao quarto dia do mês de Novembro de 2016 pelas 14h30 reuniu-se um grupo de cerca de 25 utentes, no espaço do Lar sob a presidência de G.T. e moderação de R.C., para dar cumprimento à seguinte ordem de trabalhos:

- Votação e assinatura da ata da semana anterior;
- Ponto um: Eleição de um Presidente e de um Moderador para a sessão semanal;
- Ponto dois: Discussão, debate detalhado e avaliação das atividades e acontecimentos da semana e avaliação;
- Ponto três: Discussão de outros assuntos pertinentes para os utentes.

A sessão iniciou-se com a votação e assinatura da ata anterior e com a eleição de um Presidente e de um Moderador para a nova sessão da Assembleia, sendo que por votação unânime, 18 votos, foi eleito o Sr. G para presidir a Assembleia e o líder eleito escolheu então o Sr. R para o auxiliar na sua tarefa.

Sob a orientação do Sr. G os utentes expressaram um a um as suas opiniões sobre as atividades realizadas naquela semana, “As Misericórdias” e a Oficina da Memória e Cognição, centrando primeiramente as atenções na atividade “As Misericórdias acerca da qual surgiram várias participações tais como a do Sra. F que avançou que já conhecia bastantes coisas da história local e da instituição local, como quase todos por se localizar num meio pequeno em que todos se conhecem entre si nas redes de vizinhança. Salientou também que gostou da atividade pelo facto de ter aprendido mais da história do país, acerca da qual não sabia tanto, destacando o conhecimento adquirido acerca da presença de Misericórdias no Brasil e refletindo sobre a curiosidade de a própria instituição local se ter projetado e avançado com o dinheiro deixado em herança por um brasileiro. Noutra intervenção, o utente C, realçou gostar também da história local fazendo uma ponte entre atividade e as suas memórias ao afirmar que tivera uma tia que havia trabalhado no hospital da terra, quando este era gerido por freiras e que também se lembrava de ele próprio ter sido tratado por estas na sua mocidade, mas que elas tinham uma postura agressiva e não pareciam gostar de rapaziada nova. O utente C destacou ainda o facto de que, para além de se aprender muita coisa, ao falar destes assuntos, a própria memória traz contributos dos quais já nem ele próprio se lembrava.

O presidente e o seu auxiliar foram pedindo mais intervenções que surgiram com a utente N a afirmar que em abono da honestidade, “As Misericórdias” não tinha sido a sua atividade preferida das que já fizera, pois falar desse assunto lhe lembrava que não adiantava muito porque estava lá há muito tempo, durante o qual foram sempre os mesmos a mandar e por isso não tinha especial prazer de falar sobre a história da instituição. Alguns utentes quiseram questionar a utente N acerca da sua opinião, o que exigiu a intervenção do Presidente para lembrar que sim, o permitia, se ninguém se esquecesse do acordado no que refere às Leis da Assembleia. Assim, alguns utentes interpelaram a utente N para clarificar o que estava a dizer e esta acabou por responder no sentido de apelar ao respeito pela sua opinião e que em nada punha em causa a atividade em si mesma, apenas o próprio tema, como fez questão de destacar múltiplas vezes. Desse modo, avançou-se para mais opiniões e a utente J fez um balanço ao considerar que lhe parecia sempre positivo aprender novas histórias e ficar a saber mais, especialmente saber das coisas da terra, pois na sua opinião pouco importaria saber coisas de outros lados e não as da terra antes de tudo.

Vendo a maioria das opiniões encaminhar-se no sentido de avaliação da atividade, o Presidente disse para levantar o braço quem tinha ficado contente e satisfeito com a atividade, havendo 17 votos favoráveis e 1 abstenção.

Registados os dados, passou-se para a discussão da Oficina da Memória daquela semana que se realizou pela manhã e que introduziu algumas novidades nas dinâmicas nomeadamente no estímulo à cognição através de exercícios de construção de perguntas para possíveis respostas. A opinião de todos os participantes foi positiva, mas foi destacada a dificuldade que o novo exercício trouxe, considerando-se, no entanto, esse facto como algo positivo, em algumas intervenções como as da utente M, ao considerar que achou muito difícil partir das respostas dadas à construção de perguntas, explicando que era difícil fazer logo a pergunta certa pois a tentação era fazer uma pergunta sobre a resposta e não uma pergunta para a qual aquela resposta fosse plausível. A mesma opinião foi partilhada pelas utentes F, A, N e O que de um modo ou de outro consideraram o exercício como dos mais difíceis que já teriam feito naquelas Oficinas. O utente J preferiu destacar as evoluções existentes em todos os outros exercícios e momentos da Oficina, acompanhado pelo utente L e pela utente Q que referiu considerar que tudo quanto fosse difícil só servia para pensar mais, o que era bom.

Com esta intervenção o perfil de outras intervenções alinhou na mesma medida ao considerarem-se as dificuldades no exercício como algo a melhorar, sendo que o utente T até estabeleceu a comparação entre o início das Oficinas da Memória e as duas sessões seguintes, onde exercícios que os utentes nesta fase já não sentiam tanta dificuldade, na altura também a tinham, pelo que era preciso era insistir. Nas palavras do mesmo utente foi por isso dado o alerta para a necessidade de nunca se deixar de variar a tipologia das sessões para continuarem a haver novidades, o que mereceu concordância e palmas de alguns utentes. Com o tempo a ficar curto, o Sr.G, presidente da sessão tomou a palavra para concordar com as considerações do utente T e para apontar ainda a importância de haverem momentos todos juntos como nunca houvera na instituição e principalmente todos os dias,

O Presidente fez questão de dizer que é importante tentar as coisas difíceis, porque se só se fica pelas coisas fáceis não desenvolvemos nada, o que todos concordaram e aplaudiram novamente. Neste ponto da sessão, o redator abandonou temporariamente a sessão e o moderador ficou com a responsabilidade de ir fazendo um registo da sessão, enquanto o Presidente geria a sessão, tendo sido neste período votada a satisfação e a continuidade da atividade por unanimidade. O redator voltou à sala ainda a tempo de acompanhar a sessão e ver que ela prosseguiu com normalidade apenas com a gestão dos utentes. A sessão viria a terminar com uma intervenção do Presidente que destacou e apelou a importância de se procurar integrar em todas as atividades aqueles que nunca vão perguntando-se a si mesmo se seria possível trazer os utentes acamados e assim aproximar as pessoas com muitas limitações do grupo maior, tendo terminado a sessão com uma grande aclamação e uma enorme salva de palmas dos colegas ao Sr. G pela sua intervenção final e pela sua mestria na gestão da sessão.

O Presidente: _____

O Moderador: _____

O Redator: _____

Concelho X, _____ data _____

APÊNDICE VII– Folha retirada do diário de bordo

Diário de bordo do projeto “(Re)Aprender a aprender através de uma participação ativa: novos caminhos para uma educação permanente e ao longo da vida”	
<u>Síntese:</u> Notas de campo acerca da preparação e ocorrência da atividade “A hora das estórias” e do seu final.	<u>Atividade:</u> A hora das estórias
	<u>Data:</u> 19/01/2017 <u>Período horário:</u> 14h - 16h30
<p>Por volta das 13h45 após terminar o almoço, dirigi-me à sala de convívio para preparar as condições para a realização de mais uma “Hora das estórias”. Para esta atividade a ausência de mesas e a disposição circular das cadeiras, o mais próximas possível do narrador, era um requisito fundamental. Posto isto, preparei também o computador e as colunas de som, dado que na parte final se faria a discussão da estória do dia e é um hábito a colocação de música clássica ou ambiente muito baixa para favorecer a acalmia. Cerca das 14h15 após momentos de convívio junto às mesas e máquina de café, os utentes começaram a juntar-se voluntariamente em torno do local da atividade sendo necessário reforçar em cerca de seis lugares extra, o número de cadeiras.</p> <p>Às 14h35 arrancou a narração dinamizada dos “Bichos” de Miguel Torga, apenas intercalada com alguns risos num primeiro momento, mas com alguns comentários a partir de algumas páginas já lidas: “Estes agora já não são tão fáceis de perceber” (Utente L); “Eu na minha ideia, o Torga põe a bicharada toda e vai contando a história, mas alguns tem coisas que também se aplicam aos homens, não deve ser por acaso” (Utente G). À medida que se evolui na leitura, fui-me apercebendo que a proximidade e o carácter intimista da atividade eram das características que mais agradavam aos utentes, até pela forma como nas pausas, mais facilmente trocavam ideias entre si. Por volta das 15h35 acabou a leitura dinamizada o que correspondeu também ao término do livro. Imediatamente os utentes bateram muitos palmas, alguns de pé.</p> <p>Pedi opiniões aos utentes de forma muito leve, estimulando uma conversa de carácter quase informal e decorreu uma troca de ideias interessante em que quase todos falaram, muitas das intervenções intercaladas com risos e apreciações da própria leitura do narrador: “Eu quando imitou a voz da senhora, só me ria, assim com este jeito tem muita mais piada” (Utente M) mas também com alguma reflexão: “Isto na escola a gente até a</p>	

ler lá algumas histórias e lengalengas, também havia muitos, não se brincava assim, aquilo era cada soluço, cada paulada quase, nem a gente se ria com aquilo, estava lá cheia de medo, agora aqui sim, eu já vejo mal para ler, mas assim gosto” (Utente L). Pelas 16h a discussão teve de terminar pela hora do lanche, mas foi dito e tive essa perceção na reação dos utentes à chamada para o lanche, que, por sua vontade, ficariam mais algum tempo sem transtorno.

No final, voltei a colocar a sala na disposição normal, ao mesmo que pensava na reação e na postura dos utentes no decorrer da atividade que me pareceu de satisfação.

Notas de relevo:

A continuidade da atividade é essencial e hoje passei a valorizar mais a vertente da inclusão ao destacarem o facto de alguns já terem dificuldade para ler e assim ser a única forma de terem contacto com a literatura;

Na semana seguinte, procurarei mudar a dinâmica da atividade para a manter interessante e não haver riscos mínimos de rotina;

Começar a pensar em estratégias em que o nível da interpretação vá sendo mais profundo e mais profundo a cada vez, se possível.