



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Beatriz dos Santos Figueiredo

(RE)PENSAR A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS:
UM CAMINHO DE APRENDIZAGEM DE TODOS
E PARA TODOS

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, orientado pela Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentado à Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra.

Julho de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Beatriz dos Santos Figueiredo

(RE)PENSAR A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS:
UM CAMINHO DE APRENDIZAGEM DE TODOS
E PARA TODOS

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, orientado pela Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentado à Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra.

Julho de 2023

Agradecimentos

Ao findar de mais um ciclo de estudos, reflete-se que foi um período recheado de desafios e surpresas a todos os níveis, pelo que, sem margem para dúvida, o núcleo de pessoas que me rodeia representa a verdadeira chave do coração e do sucesso a nível pessoal, académico e profissional. Deste modo, é com tamanho carinho e consideração que agradeço cada passo dado por eles, no sentido de sempre demonstrarem o seu companheirismo e ajuda em todos os meus dias, com momentos repletos de felicidade e superação.

Primeiramente, quero dar um agradecimento significativamente especial à Professora Doutora Cristina Vieira, por toda a sua atenção, o apoio e disponibilidade despendidos e claro, todas as palavras dadas, com o principal intuito de me elevar, acreditar e desafiar cada dia, não duvidando nunca do meu valor pessoal.

À equipa da entidade onde fui acolhida nos primeiros meses de estágio, agradeço pela oportunidade e pela forma como me integrou, como uma parte integrante e fundamental ao seu funcionamento, no departamento de formação profissional.

Um especial agradecimento, do fundo do meu coração, à minha mãe que é o pilar e o exemplo e modelo de amor, paciência e coragem da minha vida. É a pessoa que me incentiva a todo o momento e que em cada palavra e ação me dá asas para criar e voar em busca dos meus sonhos e objetivos.

Ao Bruno, agradeço imenso, por ser a minha fonte de amor, compreensão e encorajamento diário nesta longa e derradeira caminhada. Pelo carinho imenso e pelo porto de abrigo que ele representa com a melhor confiança e os abraços mais aconchegantes existentes.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a todas as minhas amigas que fizeram por estar presentes e me acompanharam em todos os momentos essenciais ao percurso. À Mariana, à Inês, à Marta, à Daniela e à Lisandra, por me darem avisos diários e constantes de que sou mais do que capaz de conseguir tudo o que ambiciono para mim, e por serem as minhas confidentes e amigas que me aquecem o coração de uma forma inexplicável. Estarei sempre grata a todas vós.

A educação não transforma o mundo.

A educação muda pessoas.

As pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Em Portugal e num mundo cada vez mais globalizante, a aposta na formação das pessoas para que possam ser mais produtivas tem vindo a ganhar cada vez mais pertinência. A necessidade de um investimento progressivo na formação profissional, como forma de conferir especialização e melhoria de qualificações à população em idade ativa e de afirmar a sociedade como a sociedade da informação e do conhecimento, tem recebido maior atenção das entidades financiadoras e dos decisores políticos. Detalhar e refletir sobre a atuação e o papel assumido pelos centros de formação neste âmbito, é o objetivo deste trabalho, decorrente da nossa experiência como aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O relatório decorre da realização de um estágio curricular, desde 19 de setembro a 31 de dezembro de 2022, numa instituição de acolhimento, mais especificamente, numa entidade formadora, no seu departamento de formação profissional. No mesmo, foram assumidas e desempenhadas funções de administração e coordenação pedagógica, assegurando-se o apoio e o acompanhamento à gestão da formação e a todo o processo formativo proporcionado às pessoas adultas. Perante as carências identificadas do público-alvo e o propósito de potenciar a participação social dos mais velhos, desenhou-se, numa segunda fase do ano letivo, uma investigação qualitativa, como forma de dar voz às instituições seniores e compreender quais as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais. A mesma decorreu de janeiro a maio de 2023, envolvendo sete entidades de uma região centro do país, constando-se que, apesar de serem cruciais à mudança que se pretende atingir e, conseqüente, almejarem contribuir para a transformação da realidade, estas instituições não dispõem de qualquer oferta educativa e formativa para o público-alvo supramencionado e o mesmo não as procura como resposta aos seus interesses e necessidades. O presente documento está organizado por oito partes constituintes, dando especial enfoque ao enquadramento teórico da educação e formação profissional, a caracterização da instituição de estágio, os seus objetivos e a descrição das atividades socioeducativas desenvolvidas e, por último, o enquadramento, planeamento e conceção da investigação científica desenvolvida, bem como a análise e interpretação dos resultados.

Palavras-chave: Educação Social; Educação e Formação de Adultos; Aprendizagem ao longo da vida; Formação Profissional; Respostas socioeducativas para seniores.

ABSTRACT

In Portugal and in an increasingly globalized world, the commitment to training people so that they can be more productive has become increasingly relevant. The need for a progressive investment in professional training, as a way of providing specialization and improvements in qualifications for the working-age population and to affirm society as an information and knowledge society, has been receiving increased attention from the funding entities and political decisors. Detailing and reflecting on the performance and role assumed by training centers in this context is the objective of this work, arising from our experience as a 2nd year student of the Master's Degree in Social Education, Development and Local Dynamics at the Faculty of Psychology and Sciences of Education at the University of Coimbra. The report stems from the completion of a curricular internship, from September 19 to December 31, 2022, in a host institution, more specifically, in a training entity, in its department of professional training. In the same, functions of administration and pedagogical coordination were assumed and carried out, ensuring support and monitoring of training management and the entire training process provided to adults. Faced with the identified needs of the target public and the purpose of enhancing the social participation of older people, a qualitative investigation was designed in a second phase of the school year, as a way of giving voice to senior institutions and understanding the socio-educational responses and existing training courses for senior adults with special educational needs. The study was developed from January to May 2023, involving seven entities from a central region of the country, stating that, despite being crucial for the change that is intended to be achieved and, consequently, aiming to contribute to the transformation of reality, these institutions do not have any educational and training offer for the aforementioned target audience. Moreover, these people do not seek them as a response to its interests and needs. This document is organized into eight constituent parts, with special focus on the theoretical framework of education and professional training, the characterization of the internship institution, its objectives and the description of the socio-educational activities carried out and, finally, the framework, planning and design of the scientific investigation that was developed, as well as the analysis and interpretation of the results.

Keywords: Social Education; Adult Education and Training; Lifelong learning; Professional qualification; Socio-educational responses for seniors.

Lista de acrónimos

- ANEFA** - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- CA** – Cursos de Aprendizagem
- CAE** – Cursos Artísticos Especializados
- CCP** – Certificado de Competências Pedagógicas
- CEDEFOP** - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CEF** – Cursos de Educação e Formação para Jovens
- CET** – Cursos de Especialização Tecnológica
- CH** – Certificado de Habilitações
- CHT** – Cursos de Hotelaria e Turismo
- CIC** – Caderneta Individual de Competências
- CLDS** - Contratos Locais de Desenvolvimento Social
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações
- CP** – Cursos Profissionais
- CQ** – Centro Qualifica
- CRVCC** - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CT** – Código de Trabalho
- CSQ** – Conselhos Sectoriais para Qualificação
- DGE** – Direção-Geral de Educação
- DGEA** - Direção-Geral de Educação de Adultos
- DGFV** – Direção-Geral de Formação Vocacional
- DGP** - Direção-Geral de Educação Permanente
- DGERT** – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
- DLD** – Desempregados de Longa Duração
- DTP** – Dossiers Técnico-Pedagógicos
- EFA** – Educação e Formação de Adultos
- FA** – Formação-Ação
- FM** – Formação à Medida
- FMC** – Formação Modular Certificada

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
INE - Instituto Nacional de Estatística
LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFP – Outra Formação Profissional
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNAEBA - Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PNAI - Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI)
PQ – Passaporte Qualifica
QEQ – Quadro Europeu de Qualificação
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
RSI – Rendimento Social de Inserção
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
TORVC – Técnico/a de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
UE – União Europeia
UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração
US – Universidade Sénior

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Introdução.....	4
1.1. Educação, aprendizagem e formação: que relação entre conceitos?	4
1.2. Democracia, cidadania, educação e inclusão social	9
1.3. Educação permanente	13
1.3.1. Da educação à aprendizagem ao longo da vida.....	14
1.3.2. Aprendizagem ao longo da vida e a era de globalização.....	16
1.4. Educação e formação de adultos em Portugal: breves reflexões.....	19
1.4.1. A evolução da educação e formação de adultos em Portugal.....	20
1.4.2. Aprendizagens formais, não formais e informais.....	23
1.4.3. A nova perspetiva do ser humano e do ser profissional	27
1.4.4. A educação e formação de adultos, poder e desenvolvimento local	29
1.5. Enquadramento normativo-legal da formação profissional em Portugal	31
1.5.1. Tipos de formação profissional	35
1.5.2. Modalidades de formação profissional.....	36
1.5.3. Modalidades de intervenção formativa	36
1.6. Políticas europeias e nacionais da educação e formação.....	37
1.7. Tendências da formação profissional: o contexto português e as suas práticas ..	40
1.8. Notas críticas à educação e formação de adultos	43
Conclusão	45
CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	47
Introdução.....	47
2.1. Caracterização da instituição	47
2.2. Descrição dos serviços.....	48

2.3. Recursos físicos	50
2.4. Recursos humanos	51
2.5. Tipologias de formação e o seu público-alvo.....	51
2.6. Certificações	52
2.7. Parceiros estratégicos	53
Conclusão	55
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	56
Introdução.....	56
3.1. Projeto de estágio	56
3.1.1. Objetivos gerais e específicos.....	57
3.2. Diversidade de atividades desenvolvidas	58
3.2.1. Apoio administrativo-pedagógico e atendimento ao público	58
3.2.2. Coordenação pedagógica.....	59
Avaliação do percurso de estágio e conclusão	73
CAPÍTULO 4: ENQUADRAMENTO, CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	76
Introdução.....	76
4.1. Metodologia.....	78
4.1.1. Participantes	78
4.1.2. Instrumento de recolha de dados	81
4.1.3. Procedimento de recolha de dados	82
4.1.4. Técnica de análise de dados: a análise de conteúdo	83
Conclusão	85
4.2. Apresentação e discussão de resultados	85
Introdução.....	85
4.2.1. Apresentação e análise dos dados categorizados.....	86
4.2.2. Discussão dos resultados	96

Conclusão	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
Referências bibliográficas	109
Apêndices	121

Índice de Figuras

Figura 1. Árvore categorial das respostas abertas à entrevista semiestruturada.....	86
Figura 2. Análise SWOT do estágio curricular e projeto de investigação	108

Índice de Tabelas

Tabela 1. Dimensões da aprendizagem	25
Tabela 2. Áreas de formação aprovadas e certificadas pela DGERT, de acordo com a Portaria n.º 851/3010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, de 23 de 1 junho.	49
Tabela 3. Distribuição dos participantes por idade.....	79
Tabela 4. Distribuição dos participantes por sexo	79
Tabela 5. Habilitações literárias dos participantes	79
Tabela 6. Caracterização dos participantes em função da idade, sexo, habilitações literárias, atividade profissional e responsabilidades na organização	80

Índice de Apêndices

Apêndice I. Guião de entrevista semiestruturada	122
Apêndice II. Consentimento informado	125
Apêndice III. E-mail informativo sobre o projeto de investigação que envolve as universidades seniores	126
Apêndice IV. Matriz conceptual dos resultados da entrevista semiestruturada	127

INTRODUÇÃO GERAL

O presente relatório designado por “(Re)pensar a educação e formação de adultos em diferentes contextos: um caminho de aprendizagem de todos e para todos” narra e reflete as intervenções desenvolvidas no âmbito do estágio curricular, integrado no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A realização do mesmo é obrigatória para a conclusão do segundo ano do presente mestrado e posterior obtenção de grau de mestre.

Objetivando-se o seu propósito inaugural, este assenta não só no rumo à aquisição de uma especialização de carácter académico e profissional no referido curso, como também na promoção de ferramentas estratégicas direcionadas para a gestão, coordenação, planificação, execução, monitorização e avaliação de projetos e instituições, com o intuito de consciencializar os/as futuros/as mestres para o papel e o compromisso da intervenção da educação social para com a sociedade contemporânea.

Direcionado para o domínio da educação e formação de adultos, o presente estágio curricular teve, nos primeiros meses, como principal finalidade proporcionar à estagiária a aquisição de competências instrumentais, de comunicação e sistémicas, tendo culminado num relatório de estágio sobre as atividades de intervenção desenvolvidas num centro de formação, que tiveram como base o contacto estabelecido entre a estagiária e a instituição de acolhimento, entre setembro e dezembro de 2022. A escolha deste local deveu-se ao nosso particular interesse em reconhecer a pertinência da integração e da diversidade cultural nas abordagens pedagógicas em contextos de educação e formação e entender a importância do mapeamento de respostas em rede na intervenção social junto de públicos heterogéneos.

Para isso, foram claramente assumidas responsabilidades inerentes ao papel de coordenadora pedagógica, no departamento de formação profissional, e a atividade assentou em funções interligadas ao apoio à gestão da formação, prestar acompanhamento pedagógico às ações de formação, articular e agilizar com os formadores e todos os elementos integrantes ao processo formativo, entre outras funções.

A fim de cumprir o previamente definido, quer por parte da entidade, quer pelo estágio em si, aliaram-se constantemente competências pessoais fundamentais como disciplina, disponibilidade, responsabilidade, respeito, resiliência, adaptabilidade, empatia e compaixão pelos demais, acompanhadas pela vontade de aprender e de intervir

em todos os momentos. Portanto, a capacidade de se trabalhar em equipas multidisciplinares, a identificação de fatores de vulnerabilidade, exclusão e de discriminação social e a adoção de uma atitude respeitadora, solidária e de confiança para com os outros indivíduos e instituições, são parte dos conhecimentos e práticas essenciais do saber educativo do/a profissional e Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais.

Colocando-se a ideia de que o exercício pleno da cidadania se manifesta como palco incontornável da vida social da pessoa humana e a sua participação ativa e denotando-se uma lacuna no contexto da educação e formação de adultos, definiu-se e executou-se um projeto de investigação, na segunda parte do ano letivo, de forma autónoma e fora da instituição que nos acolheu nos primeiros meses. Este trabalho desenvolveu-se, segundo um paradigma qualitativo, e foi de carácter exploratório. Estiveram envolvidas sete universidades seniores de uma zona centro do país, no sentido de se conhecer as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais. Deste modo, evidencia-se que o procedimento contou com uma análise processual e crítica, tendo-se contribuído para que a estagiária fosse sensibilizada e consciencializada para o campo ético, a nível da investigação e intervenção e ainda se possibilitou a inovação no domínio da Educação Social e nos contextos socioeducativos.

O propósito do presente documento é efetivamente proceder-se ao enquadramento do trabalho desenvolvido por nós, quer na entidade supracitada, quer durante o percurso de investigação. Em relação à entidade de formação, importa refletir sobre a sua prestação de serviços e campo de atuação e, concomitantemente, considerar os conteúdos pertinentes e já conhecidos pelo nosso trajeto curricular, mediante uma revisão de literatura detalhada e precisa. Não obstante, tem-se a intenção de apresentar a compilação de competências de carácter transversal conseguidas, não só através da interação estabelecida com a equipa pedagógica e as atividades dinamizadas e produzidas, como também através da componente de investigação. Foram nove meses de uma experiência formativa que envolveu o contacto com o mundo profissional e o aprofundamento de competências de investigação científica, durante a qual contámos com a orientação científica da Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira. Face ao exposto e com a principal intenção de se evidenciar um encadeamento coerente do relatório e da informação apresentada, o presente documento integra na sua estrutura oito partes constituintes.

A primeira consiste na presente uma introdução, no sentido de se fazer uma breve contextualização do trabalho desenvolvido, ao longo dos nove meses no nosso percurso do 2º ano do mestrado.

A segunda parte versa sobre o enquadramento teórico, como forma de dar mote aos temas que nos motivaram para as ações desenvolvidas, abrangendo os conceitos-chave de educação, aprendizagem e formação, outros como a democracia, cidadania, educação e inclusão social, a educação permanente, a educação e formação de adultos, o enquadramento normativo-legal da formação profissional em Portugal, as políticas europeias e nacionais da educação e formação, as tendências da formação profissionais e ainda algumas notas críticas à temática.

A terceira parte apresenta a caracterização da instituição de estágio, a nível da sua missão, visão e valores, características, descrição, recursos físicos, recursos humanos, tipologias de formação e o seu público-alvo, certificações e parceiros estratégicos.

A quarta parte expõe os objetivos do estágio realizado e a descrição das atividades no seu contexto, desde o projeto de estágio e respetivos objetivos definidos até à diversidade de atividades desenvolvidas de índole organizacional, mais especificamente, o apoio administrativo-pedagógico e o atendimento ao público e ainda a coordenação pedagógica. Na mesma instância, na quinta parte, foi feita a nossa avaliação do percurso percorrido neste segundo ano, onde refletimos sobre o que aprendemos, bem como sobre os desafios que encontrámos e o modo como nos projetamos no futuro como profissional.

Partindo da investigação efetuada na segunda fase do ano letivo, apresenta-se a sexta parte, que consiste num projeto de investigação. Nesta secção do relatório é feito o seu enquadramento, conceção e planeamento, seguindo-se a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos e respetivas implicações para o campo de práticas.

A sétima parte do relatório comporta uma conclusão, acompanhada não só pelas considerações finais do trabalho desenvolvido e apresentado, como também pela evidência dada ao papel de um/a técnico/a superior de educação social, no domínio da formação profissional e no assumir de funções e responsabilidades de coordenação pedagógica.

Na oitava e última parte, fazem-se apresentar as referências bibliográficas utilizadas e que serviram como recurso e ferramenta à organização e desenvolvimento da informação disposta e ainda os apêndices e os anexos, como instrumentos de suporte, pertinentes à estruturação do presente relatório.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, considera-se fundamental proceder-se ao enquadramento teórico dos temas que nos motivaram à realização das atividades de estágio, de modo devidamente fundamentado.

O presente capítulo irá subdividir-se em diversas secções. Primeiramente, não se apresentam só os conceitos de educação, aprendizagem e formação, como também se interligam os mesmos com as necessidades sentidas pelos contextos organizacionais, a descrição e funcionamento do processo formativo, a aprendizagem e a sua finalidade nesses domínios e ainda se defende a ideia de uma renovação constante e contínua de tudo o que representam os conhecimentos, as competências e os comportamentos. Na mesma instância, falamos de democracia, cidadania, educação e inclusão, como forma de dar uma outra perspetiva à temática. Deste modo, consideramos relevante a abordagem da educação permanente e o seu percurso até a aprendizagem ao longo da vida que está tão presente nas dimensões humanas. Portanto, retratou-se igualmente a educação e formação de adultos, com a intenção de conceptualizar e contextualizar o domínio relativamente à sua evolução, aprendizagens formais, não formais e informais, a nova perspetiva do ser humano e do ser profissional e ainda o seu poder local. Posto isto, faz-se o enquadramento normativo-legal da formação profissional, a nível nacional, sobre o seu percurso, os tipos e modalidades existentes, como forma de descrever e disponibilizar conteúdos informativos sobre as normas e orientações vigentes da formação profissional, mencionando pressuposições, objetivos e diretrizes. Nesse sentido, retrataram-se também as políticas europeias e nacionais de educação e formação profissional, como meio para discutir o nível de qualificação da população nacional e ainda os desafios que as mesmas comportam. Por último, ao pretendermos uma análise crítica, apresentamos os pontos a serem alvo de melhoria na educação e formação de adultos e tecendo algumas críticas ao domínio.

1.1. Educação, aprendizagem e formação: que relação entre conceitos?

Diversos conceitos e processos como a alfabetização e a procura pela aprendizagem ao longo da vida constituem verdadeiramente pilares da educação de adultos.

Graças ao variado leque de ocorrências ligadas à globalização e à evolução tecnológica e científica e ao facto de se exigir, inerentemente, uma inovação e atualização de saberes e conhecimentos, é hoje possível caminhar-se no sentido de que todos os sujeitos da sociedade contemporânea, não só tenham acesso e consigam exercer, de uma forma plena, o seu direito à educação e todos os restantes direitos, ligados à socialização, economia, política e cultura (UNESCO, 2015).

A evolução percecionada no decorrer dos tempos, trouxe consigo desafios digitais, globais e que apelam ao empreendedorismo. Assim sendo, surge de forma simultânea a necessidade de os sujeitos de se associarem a equipas de trabalho com coesão e força e de se encontrarem devidamente capacitados e capazes de dar resposta aos seus deveres e exigências do mercado de trabalho atual. Deste modo, é necessário que as várias entidades consigam acompanhar todo o processo de mudança e estar à altura do crescimento e competitividade das demais e responder às carências da sociedade contemporânea e, sobretudo, afirmar a sua renovação de forma monitorizada.

Face ao exposto e às necessidades sentidas com todo o processo evolutivo da tecnologia, como forma de assegurar a disseminação e competitividade na atualidade, tornou-se fundamental investir-se seriamente na formação profissional, com o intuito de possibilitar especializações e como consequência, melhores qualificações das pessoas na sociedade atual, reconhecida pela informação, conhecimento, comunicação, difusão e inovação.

O anteriormente descrito influencia também a economia, pelo que a mesma é igualmente alvo de mudanças e consequências, pois, de acordo com Velada (2007), as mesmas resultam da naturalidade das dinâmicas nos postos de trabalho e a sua implementação nos subsistemas, define o crescimento e a sobrevivência das entidades empregadoras. Deste modo, reforça-se que as mesmas, a nível económico, denotaram uma clara estimulação no seu crescimento e na inovação, acarretando novos modos de organização de trabalho e, concomitantemente, abrangendo a obrigatoriedade de dar resposta a inovadoras necessidades educativas e formativas, ou seja, de preparação das pessoas para a participação em atividades ligadas à aprendizagem ao longo da vida.

Face ao exposto, os termos aprendizagem e formação são distintos e têm significados dispares. No que diz respeito à primeira, falamos sobre um conceito associado ao motor e objetivo principal de modificação de capacidades cognitivas, ações e afetos, resultantes do relacionamento social (Silva, 2011). Relativamente à segunda,

antigamente, em meados da revolução industrial e de todas as mudanças nas várias esferas, era perspetivada como um recurso preparatório de necessidades do presente e do futuro, transformando-se, atualmente, no conceito que pensa e utiliza mecanismos ao nível das instituições, organizações e metodologias, como recursos para a execução das ações de formação profissional (Comissão Europeia, 2013). Deste modo, compreende-se ainda que a primeira categoria está intimamente relacionada ao padrão e aos requisitos do ensino regular e funcional. Já a segunda é, definitivamente, mais focada e centrada nas pessoas, não necessariamente exigido para o exercício das suas funções, mas, sobretudo, como estratégia para nutrir a vontade e a competência delas zelarem pela sua função e/ou, se pertinente, irem à procura de um posto de trabalho semelhante, dizendo por outras palavras, compreender o seu nível de empregabilidade. Assim sendo, reforça-se o papel da educação, no sentido de se privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, na sua globalidade, de todos e para todos, não desvalorizando nunca aspetos como a facilidade de acesso, dignidade, inclusão, qualidade e até mesmo os resultados obtidos.

Focando-nos no conceito de formação profissional, atualmente é perspetivado enquanto conjunto de atividades que possibilitam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento exigidas ao bom exercício e desempenho de uma profissão ou grupo de profissões num contexto específico de organização produtiva económica e social (DGERT, 2023). Neste sentido, são depositadas todas as esperanças na formação profissional como estratégia de investimento no capital humano e como parte fundamental à estruturação da competitividade do mercado de trabalho e da economia. A sua intenção base é, fundamentalmente, que as pessoas adotem competências e comportamentos, essenciais a um desempenho profissional de qualidade. Portanto, assumindo um papel determinante numa sociedade baseada no conhecimento, a formação profissional pode apresentar-se de variados modos, tais como, a inserção socioprofissional dos formandos, adequação do colaborador no exercício da sua atividade, estimulação da igualdade de oportunidades, renovação e evolução dos contextos organizacionais, da sociedade civil e da própria economia e ainda a promoção da criatividade, inovação e iniciativa (DGERT, 2023).

Além disso, a sua ação pode ser planeada ou não planeada. No caso de ser planeada, define-se e desenvolve-se a atividade formativa, tendo como base o ciclo da formação, constituído por cinco fases (Alves, 2023), mais especificamente, o diagnóstico de necessidades formativas, a conceção de objetivos e conteúdos formativos, organização

de ações de formação profissional, execução e acompanhamento das várias ações e toda a atividade formativa correlacionada e, por fim, a avaliação dos resultados formativos a diversos níveis, como forma comparativa das circunstâncias diagnosticadas e o que foi conseguido da intervenção. Salvaguarda-se o facto de todos os processos estarem ligados entre si sequencialmente, pelo que os *outputs* de um processo e os *inputs* do processo a seguir, funcionam segundo uma ordem cíclica, normalizada e controlada, de modo a garantir o controlo e a garantia de que todo o processo formativo é concordante com aquilo que é estabelecido na política e estratégia educativa e formativa, perfeitamente alinhada com a missão e os valores de cada organização. No cenário contrário, aquando da ausência de planeamento, o imprevisto prevalece e é tanto maior quanto a carência temporal de mudança (Velada, 2007), na medida em que existe um envolvimento direto e indireto com intervenções centradas na formação dos trabalhadores. Deste modo, nas entidades, a aprendizagem pode apresentar-se em diferentes formatos (Ortenblad, 2004, citado por Silva, 2011), a saber: *Learning-at-work organizations*, ou seja, no posto de trabalho, em contexto real, cuja aprendizagem é contextual e de difícil formalização dos cursos de formação; *Organizational learning organization*, onde se verificou evolução e melhorias, segundo o processo de ensino-aprendizagem e em rotinas constantes de organização; Clima organizacional propenso à aprendizagem, assente numa organização a nível espacial e temporal favorável à aprendizagem e sem controlo concreto da mesma; *Learning structure*, que conta com uma organização baseada na flexibilidade e descentralização, criando, durante o procedimento, as equipas de indivíduos e cuja aprendizagem é significativamente valorizada.

Além das tipologias que a aprendizagem pode assumir, a mesma, nas organizações, pode ocorrer, segundo diversas perspetivas, designadamente, individual, equipa e organizacional (Silva, 2011). Na primeira perspetiva, esta centra-se no indivíduo e na sua aquisição de saberes e aptidões. Na segunda, verifica-se um variado leque de mudanças a nível da comunicação entre os elementos da equipa e nos processos rotineiros do exercício da atividade. Na terceira, trata-se de um processo regenerativo, no que diz respeito à visão, produtos, serviços, políticas, regulações e/ou organizações (Caetano, 2007).

Todo o empenho e dedicação da oferta formativa, assenta em três finalidades específicas, de acordo com Silva (2011), tais como, garantir a propagação de capacidades a nível profissional, essenciais ao exercício de atividade e das funções inerentes,

desenvolver mecanismos favoráveis à socialização dentro da organização, integração e comportamentos adequados às relações entre os membros e, por fim, contentamento relativo a necessidades fora do campo profissional.

Quando se pensa em formação profissional, pensa-se numa estratégia para se ir ao encontro da ideia fundamental que relembra a necessidade de formação contínua em contextos organizacionais, sendo a mesma facilmente justificada por determinados aspetos, tais como, a complexidade do meio social onde os indivíduos prestam serviços e a sua atividade, níveis de inconsistência e suscetibilidades das entidades, evolução tecnológica, comunicacional e globalização das funções e, claro, aprimoramento de conhecimentos.

Por outro lado, as vivências de incertezas relativas às relações contratuais constituem-se um desafio crítico à empregabilidade e valorização a nível profissional. É essencial que as empresas vejam para além do conceito geral de desenvolvimento de capacidades basilares e amplifiquem o mesmo para a conceção e disseminação de informação e conhecimento, no sentido de reproduzir capital intelectual (Caetano, 2007), incluindo capacidades mais avançadas e especializadas, como as de nível tecnológico, criatividade e outras relevantes ao trabalho. Na mesma instância, tem-se verificado, ao longo dos tempos, que todo o esforço em prol de uma maior participação na formação profissional e respetivas ações, melhores níveis de habilitação e qualificação e maior qualidade no exercício da atividade, são aspetos que parecem trazer consigo também uma espécie de paradoxo, de contribuir para um agravamento da desigualdade de oportunidades.

A educação, a aprendizagem e a formação profissional podem estar a assumir-se como verdadeiras armas de combate, no sentido de ir contra a constante renovação, mudança e novas realidades. Tal facto, justifica-se pelo poder significativo da formação profissional de preparar e capacitar, antecipadamente, indivíduos, desenvolver competências, possibilitar adaptação e flexibilidade a transformações internas e externas à organização e aos seus locais de trabalho (Silva, 2011). Porém, apesar de determinados fatores perderem a sua “força”, tem-se conseguido uma transformação no valor do conhecimento, no sentido de este ser o motor de mudança e de capacidade para impulsionar a participação de todos os colaboradores e, de forma simultânea, a chave para o desenvolvimento de ferramentas que acrescentam também valor ao emprego e para os clientes das entidades.

1.2. Democracia, cidadania, educação e inclusão social

Nesta secção do capítulo são discutidos os termos de democracia e cidadania nos vários seus aspetos de natureza religiosa, filosófica, política, económica e social, dando-se particular destaque ao âmbito da educação. Tal facto justifica-se pela sua pertinência no processo de revigorar a dignidade humana de todos e de cada um, em prol de se caminhar para uma comunidade baseada em valores como a liberdade, igualdade e justiça.

Os conceitos mencionados são trazidos para discussão, no sentido de refletirmos sobre as possíveis transformações nos quadros sociais com que se confrontam. Reconhecemos que o primeiro apontado funciona claramente sob a forma de um sistema político que é ministrado e controlado pelas pessoas, ouvindo a sua opinião, de forma coletiva e através do direito ao voto direto. É exatamente através do seu importante papel, que este conceito tem o poder de influenciar a promoção do respeito pelos direitos humanos, dos quais a cidadania faz parte. Tratando-se do “exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais em uma sociedade que combine liberdade completa e participação numa sociedade ideal” (Carvalho, 2002, p.9), a cidadania traz consigo a utopia da existência de uma comunidade de bem-estar social nas várias esferas da vida dos indivíduos e de uma atribuição de significado ao seu valor pessoal, individual e social. Nesse sentido, estando os direitos humanos sob uma espécie de efeito dominó, reconhece-se que a cidadania comporta o alcance de direitos relacionados com o trabalho, a segurança social, a saúde, a habitação e a educação, entre outros (Souza, 2010).

A construção da cidadania e até mesmo o seu exercício estão presentes no quotidiano das pessoas, englobando todos os seus valores, crenças, pensamentos, ações, relações interpessoais e sociais e na mobilização que fazem no que concerne ao direito à educação. Esta, como parte integrante do ser humano, têm o imenso poder e capacidade de contribuir para a construção e formação dos indivíduos das várias faixas etárias, como forma de auxiliar a experiência, vivência e aceitação da condição humana, dizendo por outras palavras, tornar-se e ser-se cidadão de uma determinada sociedade. A aquisição do estatuto de cidadão e o impacto da educação no mesmo, enaltece a importância de se ensinar as crianças, os jovens, os adultos e os seniores, uma vez que, enquanto direito, não podemos descurar o seu valor, mas sim, evitar deixar cair no desconhecimento ou esquecimento dos mesmos.

Ainda que a cidadania seja “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (Marshall, 2002, citado por Mastrodi & Avelar, 2017, p.16), este conceito, o seu exercício e o alcance à inclusão social e à noção de civilidade, estão deveras dependentes do reconhecimento da capacidade para a obtenção dos direitos e da harmonização do individualismo do sistema capitalista instaurado (Mastrodi & Avelar, 2017).

Acreditando-se que só poderemos alcançar uma sociedade justa, solidária, igualitária e respeitadora dos ditames democráticos, devemos enaltecer o papel do *status* conseguido. Este é acompanhado por um determinado conjunto, quer de direitos, quer de deveres e obrigações, pelo que a educação exerce o seu papel como ferramenta-chave naquilo que é a “educação para a cidadania”. Deste modo, verifica-se um reconhecimento dos cidadãos como seres plenos, formados e informados, isto é, indivíduos capazes e superiores ao estágio da ignorância, misticismo e tradicionalismo e da consciência falsa (Mastrodi & Avelar, 2017).

A educação como garantia individual, direito humano e direito social representa não só a “fuga” a uma condição de subcidadania, como também um caminho à formação dos indivíduos para que estes possam intentar exercer cidadania, através de conhecimentos, saberes úteis e estimular valores, atitudes e comportamentos concordantes com os direitos humanos e o respeito pela justiça social. Somente assim, “a educação adquire maior importância quando é direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, quando valoriza o respeito pelos grupos socialmente excluídos” (Dantas, 2019, p. 37).

Neste sentido, é de enaltecer e reconhecer ainda a existência de percursos mergulhados em injustiças, desigualdades e exclusão social, compreendendo-se que os indivíduos se veem confrontados com inúmeras dificuldades no que diz respeito à conceção da sua própria cidadania (Andrade, Castro & Pereira, 2012). As dificuldades sentidas são ainda uma realidade da população portuguesa, pelo que os seus residentes vivem e convivem submersos de fatores propícios à exclusão e segregação social e ao desrespeito de direitos humanos basilares, pois estão presentes poderes desiguais, tomando como exemplos, a habitação indigna, o acesso à saúde deficitário, os níveis elevados de desemprego, a vulnerabilidade económica e dificuldades financeiras, os baixos níveis de escolarização, a estima relativamente baixa e a crença e desvalorização pelo processo de ensino-aprendizagem. Analisando o índice de bem-estar, incluídos os

índices de condições materiais de vida (bem-estar económico, vulnerabilidade económica e emprego) e o de qualidade de vida (saúde, balanço vida-trabalho, educação, relações sociais e bem-estar subjetivo, participação cívica e governação, segurança pessoal e ambiente) em Portugal, num período compreendido entre 2011 e 2021, isto é, 10 anos, denotaram-se evoluções de apenas, aproximadamente, de 10% (PORDATA, 2023) na melhoria das condições de vida, tendo uma subida de meramente 1% por ano.

Tratando-se da taxa de privação material severa, num período de 10 anos (2010-2020), compreendemos que existiu uma diminuição de, aproximadamente, 4%. Verificou-se uma descida de percentagem da população considerada em situação de carência económica, de 9% para 4.6%, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2023), pelo que se denota alguma melhoria das condições de vida das pessoas, ainda que existam outras em circunstâncias deficitárias.

Ao nível da saúde compreendemos que há pessoas não têm acesso a um atendimento médico de qualidade, podendo justificar tal afirmação através da quantidade de pessoas existentes, em média, por médico. Considerando novamente um período de 10 anos, se antes, em 2011, tínhamos 246 habitantes/médico, em 2021, tivemos 177 (PORDATA, 2023), refletindo claramente um decréscimo ao longo dos tempos dos recursos humanos disponíveis para ajudar, cuidar e tratar dos residentes.

A nível do emprego identificamos que, nacionalmente, está presente uma taxa de desemprego de 8.1% da sua população, que não exerce qualquer atividade de momento e se encontra fora do mercado de trabalho (PORDATA, 2023). Porém, uma outra realidade da população, são as pessoas que se encontram inativas, ou seja, não estão atualmente nem empregadas nem desempregadas. Deste modo, averiguámos essas condições em relação a indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 89 anos, através da taxa de inatividade, que nos mostrou valores superiores de 2010 para o ano de 2022, com 41.3% (PORDATA, 2023).

No que concerne à educação, ou seja, aos níveis de escolaridade, percebemos que o país possui uma taxa de analfabetismo de 3.1%, de pessoas do sexo feminino e masculino (PORDATA, 2023). Portanto, reconhecemos que existe uma fatia ainda significativa da população sem o domínio dos códigos de leitura e da escrita, ou seja, que não sabe ler nem escrever.

Confrontado com outros países, Portugal apresenta, globalmente, índices de pobreza e de exclusão social que facilmente posicionam o país numa condição com uma

condição frágil. No contexto português, reconhece-se que a desigualdade social existente e os baixos níveis de escolaridade representam fatores significativos na exclusão social (Borba & Lima, 2011).

Estes dados confirmam a situação de exclusão e, de certa forma, a negação dos direitos basilares de algumas pessoas e daquilo que é estar nos limites da (sobre)vivência. Por consequência, o distanciamento da sociedade contemporânea das políticas de bem-estar, impulsiona condições de fragilidade social que degeneram a vivência democrática e originam panoramas de exclusão social (Borba & Lima, 2011). Deste modo, perspetivando a exclusão social como uma forte inquietação do mundo (Borba & Lima, 2011), aponta-se a necessidade de se trabalhar sobre os elementos em fragilidade social, privilegiar os excluídos e caracterizar a inclusão social como o conjunto de políticas sociais afirmativas, que sejam capazes de garantir os direitos humanos, salvaguardar os indivíduos e dar-lhes acesso aos meios e oportunidades de participação nos domínios de natureza cultural, social e económica.

Em concordância com o autor Knowles (1990, citado por Alcoforado, 2008, p.96), “1. Os adultos têm necessidade de saber a razão por que devem envolver-se em atividades de aprendizagem; 2. Os adultos têm um conceito de si, que os impele a sentir necessidade de serem tratados como sujeitos autogeridos e que convive muito mal com imposições externas; 3. Os adultos possuem um capital acumulado de experiências, a qual deve ser a principal base de novas aquisições e, por isso mesmo, deverá optar-se por uma individualização das atividades de aprendizagem; 4. Os adultos estão disponíveis para aprender, quando isso permite a resolução de problemas concretos de suas vidas, associando sempre as aprendizagens a tarefas de desenvolvimento; 5. Os adultos orientam a sua aprendizagem, não pela aquisição de conteúdos disciplinares, mas no sentido da resolução dos seus problemas e a partir de suas experiências de vida; 6. os adultos são motivados a aprender, por fatores preferencialmente intrínsecos”.

A presente afirmação é pertinente no sentido de se compreender as características e especificidades da educação e formação de jovens e adultos. Deste modo, é evidente que a educação, como ingrediente-chave à humanidade, não só contribui para se vencerem os défices dos indivíduos, como também é capaz de posicionar-se e provocar uma transformação substancial, quer na estrutura da sociedade onde estão inseridos, quer no sistema educativo. Deste modo, enaltece-se que a sua atuação de natureza educativa e

formativa, junto dos mais favorecidos e dos desfavorecidos, caminhará no sentido de se querer recuperar e restaurar a humanidade (Arroyo, 2002).

1.3. Educação permanente

A UNESCO assumiu um papel preponderante no movimento de educação permanente, ao colocar esta na sua agenda e causar impacto nas políticas educativas dos vários Estados-membros, ao ponto de trazer ao de cima uma reflexão ampla sobre a temática e uma provocação de uma intervenção com base em iniciativas populares.

Tais iniciativas e movimentos sociais viabilizaram a articulação do desenvolvimento de práticas de educação inovadoras com intenções de transformação social (Canário, 2013), tomando como exemplo, a alfabetização. Nessa instância, surge, em 1964, a aprovação da Declaração de Erradicação do Analfabetismo, com a principal finalidade de se criarem programas mundiais de alfabetização e, sobretudo, desenvolver-se um programa de educação permanente. É, portanto, nestas circunstâncias que emerge a educação permanente, como fator distanciador da educação escolar já conhecida e que se demonstrava pouco eficaz na resposta às necessidades da sociedade da altura, ou seja, na aquisição de competências e na valorização da experiência da pessoa adulta.

Nas recomendações da UNESCO, do Conselho da Europa e da OCDE, o presente conceito emerge como resposta à necessidade sentida por parte de toda a população, de as pessoas terem oportunidades e ofertas educativas e formativas, nas várias fases da vida, ou seja, na extensão daquilo a que chamamos de escolaridade obrigatória. Aponta-se para uma educação num espaço, tempo e contexto diferentes do estabelecimento de ensino regular, dizendo por outras palavras, uma educação que vai desde a infância à fase final da adultez e que ultrapassa os muros do contexto escolar. Deste modo, o variado leque de contextos de aprendizagem é valorizado e perspetivado como um instrumento rico na criação de oportunidades e no distanciamento do sistema educativo tradicional.

Quando falamos da (re)definição de estratégias educativas mundiais, é pertinente apontarem-se diversos documentos, sendo eles o relatório de *Lengrand* denominado por *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* (1970) e ainda outro da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação conhecido por *Learning to be: the world of Education today and tomorrow* (1972). No que diz respeito ao primeiro, falamos de uma defesa de desenvolvimento de programas e instrumentos educativos favoráveis às necessidades, à formação, ao ensino da profissão e expressão de cada sujeito e,

sobretudo, do desenvolvimento pessoal. Já no segundo, a necessidade de uma reforma educativa e a vontade de investimento num projeto pensado em educação permanente e educação ao longo da vida são reforçados, no sentido de se caminhar em direção à inclusão de processos ensino-aprendizagem realizados em contextos formais e não formais e de se promover o acesso de todos aos mesmos.

Refletindo sobre a educação permanente, compreendemos que a mesma é pensada numa mudança e direcionada às políticas educativas (Lima et al., 2006), para que estas acompanhem a globalização e a transformação da sociedade e, acima de tudo, contribuam para a necessidade da formação de recursos humanos capazes e competentes. Assim sendo, a educação como ingrediente-chave à democracia participativa, o Estado fica encarregue de estruturar, organizar e definir as políticas educativas, de forma que estas sejam concordantes com o principal objetivo de se contribuir para a estimulação da educação permanente e a igualdade de oportunidades.

Em 1970, a Europa encontrava-se mergulhada em níveis elevados de desemprego, pelo que estes indicadores acabaram por ter influência significativa nas políticas educativas e resultar em cortes da área da educação. Perante este cenário e o desenvolvimento de um mercado de trabalho mais exigente, emerge a formação profissional e a conceção de programas profissionais no ensino superior como forma de dar resposta às necessidades de pessoas qualificadas para o desempenho profissional.

O facto da dupla atuação educativa e formativa presente ser pensada e associada ao mercado de trabalho, contribuiu para que a educação e a formação se tratassem de conceitos mais amplos relativamente aos seus espaços, tempos, contextos, públicos e entidades (Canário, 2013).

1.3.1. Da educação à aprendizagem ao longo da vida

No relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors (1996), foi dada especial atenção ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e à necessidade de o ser humano ter acesso ao conhecimento e ao culminar de quatro aprendizagens, sendo elas, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Considera-se que o documento supramencionado foi o grande fundador e impulsionador da nova orientação educativa (Cavaco, 2008), ao colocar o conceito de aprendizagem ao longo da vida no centro do debate e ao dar destaque ao sujeito aprendente. Dizendo por outras palavras, é da responsabilidade de cada indivíduo,

respeitar as suas necessidades e fazer face a um mundo do trabalho exigente. Deste modo, quer-se dizer que o conceito em questão combina forças de natureza social, económica e política para fazer frente à globalização económica e internacionalização dos mercados de trabalho. Deste modo, o processo exige a capacitação das pessoas para que estas estejam preparadas para uma sociedade cada vez mais competitiva. É evidente que o conceito de empregabilidade é chamado ao processo, pelo que este acaba por estar dependente da capacidade, desenvolvimento e atualização dos saberes e aptidões de cada pessoa para exercer determinada profissão.

Também no documento *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida* (2000), houve a preocupação de retratar o conceito de aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000, p. 3). Deste modo, acreditando no seu potencial, os seus autores defendem o conceito como princípio orientador e como uma execução prática a ser feita gradualmente. Além disso, também perspectivada como quadro de referência estratégico e de natureza transcendente espacial e temporalmente, podemos ainda apontar a sua pertinência naquele que é o processo constante e decorrente numa multiplicidade de espaços. Falamos, portanto, de uma esfera formativa que abrange o reconhecimento de competências por vias formais, não formais e informais e dimensões de natureza histórica política, cultural, social e emocional do processo ensino-aprendizagem.

A perspetiva do ser humano como um todo, assume agora uma posição de relevância no processo de aprendizagem e no íntimo das experiências vividas nas trajetórias de vida das pessoas, sendo criados contextos de aprendizagem e disponibilizados processos educativos e formativos variados. Aliás, apontamos uma das recomendações dos programas de trabalho *Educação e Formação para 2010* e *Educação e Formação para 2020*, que se preocupam com o assumir da aprendizagem ao longo da vida e em reconhecer e certificar competências adquiridas em contextos não formais (DGERT, 2023).

Note-se que as várias recomendações à aprendizagem ao longo da vida possuem uma natureza económica, pensada na criação de capital humano e no reforçar da competitividade no mercado de trabalho atual (Boshier, 1998). Deste modo, compreende-se a emergência e a necessidade de continuar e ampliar as áreas educativas e formativas

nas instituições e iniciativas do Estado e, ao mesmo tempo, investir no envolvimento e participação da sociedade contemporânea.

O termo de aprendizagem ao longo da vida está, portanto, totalmente associado e interligado a oportunidades originadas pelas várias modificações de caráter social, político e económico e pela internacionalização dos mercados de trabalhos, descurando a humanização do processo de aprendizagem e os interesses particulares de cada pessoa, que vão para além daquilo que ela pode fazer e saber enquanto profissional. Concluímos que o cenário descrito deu destaque à aprendizagem ao longo da vida, atribuindo-lhe significado e pertinência ao seu papel nas novas exigências do mundo, pelo que acarreta agora outros termos, pensados em alcançar um leque variado de objetivos (Boshier, 1998), todos eles alinhados com as exigências de uma sociedade capitalista e voltada para a competitividade.

1.3.2 Aprendizagem ao longo da vida e a era de globalização

É evidente que a globalização e as constantes transformações estão intimamente ligadas ao conhecimento, pelo que o desenvolvimento dos países, das comunidades e das organizações está numa posição de dependência da qualidade e menos da quantidade, do seu potencial humano. Se antes a educação e formação era o que bastava para obter realização pessoal, hoje “nada do adquirido no modelo de desenvolvimento é garantido como vitalício. Por isso, a aprendizagem ao longo da vida inclui a melhoria dos conhecimentos, das competências, no quadro de uma caminhada pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Nogueira, 2017, p. 3).

Compreendida toda a pertinência e especial atenção no conceito de aprendizagem ao longo da vida, a educação assume agora um lugar privilegiado na sua associação às modificações de natureza económica, política e social que, conseqüentemente, impulsionam o conhecimento e o saber para a produtividade. Deste modo, está claro que a ideia de se adquirir conhecimentos e competências, de uma forma mais eficiente e mais rápida é urgente e até uma condição essencial a uma sociedade arrebatada por elevados níveis de competitividade, ainda que “integrada num cenário pouco animador em que o desemprego atinge, em proporções alargadas, diversas camadas sociais” (Quintas et al., 2014, p. 35).

Em concordância com o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Recomendação n.º 3/2023, podemos afirmar que a temática da educação e formação de

adultos centraliza-se nos indivíduos, no sentido de obter o seu percurso formativo e, por consequência, refletir sobre as suas práticas e compreender as ligações estabelecidas com os demais e até mesmo o contexto em que estão inseridos. Assim sendo, está clara a ideia de que estes processos educativos e formativos devem utilizar o seu poder não só na aprendizagem dos sujeitos, como também numa participação e intervenção adequadas nas várias esferas da sociedade contemporânea.

As entidades destinadas a este fim, têm também um fim primordial na aquisição de saberes e reciclagem de outros. Compreendida enquanto ferramenta contínua e que traz ao de cima motivação e determinação para aprender, a aprendizagem ao longo da vida e a sua função de aprender a aprender, é afirmada pelo interesse da ação formativa destinada à empregabilidade e respetiva responsabilidade individual e social (Pacheco, 2011).

Na lógica de Canário (2013), os conhecidos “trinta anos gloriosos”, ou seja, o período compreendido entre 1945 e 1975, são o ponto de viragem para a educação e formação. Na qualidade de educação permanente, esta transformou-se no termo aprendizagem ao longo da vida e afirma a sua posição na área da formação profissional contínua e a sua ligação com o mercado de trabalho. Por outro lado, e tal como esperado, trouxe consigo desafios relativos à organização e inovação dos sistemas educativos e formativos e ainda à participação social, produtividade e competitividade.

A pertinência da aprendizagem ao longo da vida está presente na sua adequação nas várias pessoais e múltiplas profissões, na medida em que os desenvolvimentos cognitivos e sociais são primordiais no confronto das adversidades diárias e a complexidade da sociedade contemporânea.

Definido o ano de 1996, enquanto Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida pela Comissão Europeia, o termo ganha novamente visibilidade significativa graças às exigências sociais de novos conhecimentos e competências, face às circunstâncias do emprego e à globalização com que se confrontavam (Osório, 2003).

Tal como mencionado num ponto anterior, também o relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors (1996) enfatiza a relevância dos quatro pilares da aprendizagem ao longo da vida, igualmente essenciais ao seu processo, na aquisição de saberes necessários para que os indivíduos possam compreender o mundo que os rodeia, agir sobre ele, participar e cooperar e, ainda, ser parte integrante dos três preexistentes.

O investimento na educação e formação que tem vindo a verificar-se tem fortes efeitos nos níveis de produtividade, qualificação e coesão social. Justifica-se, portanto, pelo facto de serem reveladas oportunidades únicas na criação e desenvolvimento de uma empregabilidade de maior qualidade e rendimento e também melhores condições de vida e competitividade económica. Trata-se efetivamente da capacidade de aprender a aprender, enquanto “competência-chave central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, em contextos formais, informais ou não-formais de educação/formação (Alonso, 2007, p. 142).

Para que se compreenda a sua relevância, é fundamental que se reconheça quer a adaptabilidade dos contextos organizacionais às novas circunstâncias económicas, quer a transição da economia para outra com níveis superiores de solidariedade e justiça, focalizada em saberes e capacidades. Por isso, colocando a incidência na mira das necessidades sentidas da procura, é fulcral que se estimulem as entidades da sociedade contemporânea e respetivas parcerias, rumo aos benefícios ligados às qualificações, questões individuais, sociais e civis.

Neste enquadramento, torna-se relevante assegurar o duplo papel da educação e formação de adultos, no que toca à sua atuação vertical (encadeamento de aprendizagem nas várias fases da vida) e à sua atuação horizontal (contextos formais, não formais e informais, em todos as suas facilidades. É na segunda dimensão mencionada que podemos incluir a aprendizagem ao longo da vida, pelo que se denota a necessidade de reorganizar toda a oferta de educação e formação e a procura da mesma (Leitão, 2007).

Mais do que um direito e um dever, a educação e formação de adultos aparece como uma “abordagem da aprendizagem ao longo da vida capaz de conferir *empowerment* às pessoas para realizar o seu direito à educação, atingir as aspirações profissionais e contribuir para objetivos da comunidade envolvente” (Barros, 2016, p. 64). Assim sendo, os indivíduos motivados para enveredar por um caminho de aprendizagem ao longo da vida, podem, portanto, reproduzir e renovar conhecimentos e articular os seus interesses, metas e necessidades, considerando todos os seus saberes e capacidades anteriormente adquiridas. Face ao descrito, a oferta educativa e formativa deve reconhecer e atribuir valor aos vários formatos de aprendizagem, às políticas favoráveis à promoção de objetivos da temática e à visão da aprendizagem ao longo da vida e ainda à presença de fatores reguladores e coordenadores, pensados na qualidade da

educação e formação profissional continua. Deste modo, é possível mover toda uma sociedade às várias dimensões da aprendizagem ao longo da vida e difundir o reconhecimento, valorização e validação de conhecimentos (incluindo aqueles que advêm de sistemas formais, não formais e informais), como condição de acesso e (re)motivação dos indivíduos adultos aos processos de aprendizagem em questão.

Consideramos que a perspectiva de Canário (2007) ainda se encontra bem enquadrada e atual. O autor supracitado considera que a humanidade tem em si uma incompletude, dando destaque à necessidade e motivação de aprender e, conseqüente, satisfação e realização pessoal. Na atual sociedade do conhecimento, perspectiva-se agora a sua ligação direta às trajetórias de vida e a necessidade de se impulsionarem as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos, na medida em que a qualificação relacionada com o reconhecimento e valorização de competências adquiridas contribui significativamente para posicionar os seus percursos, construir e direcionar o seu exercício profissional.

A “aprendizagem ao longo da vida surge como uma alavanca para a mudança dos sistemas de Educação e Formação”, na medida em que exige que a “sociedade civil se responsabilize pelos percursos formativos” dos sujeitos” (Ramalho, 2012, p. 26). É evidente que a aprendizagem ao longo da vida tem vindo a tornar-se um conceito e modelo consistente na superação de vulnerabilidades do emprego, inclusão e justiça social, apesar das críticas que a conotam excessivamente com as exigências do mercado de trabalho.

1.4. Educação e formação de adultos em Portugal: breves reflexões

“Concebendo a Educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2013, p. 11). Portanto, aprender é, substancialmente, um requisito no mundo atual.

Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida são sinónimos da construção de autonomia e valorização pessoal e social e também fatores essenciais a todas e quaisquer dimensões da experiência humana. Hoje, a educação e formação de adultos vai para além daquilo que é ensinado, na medida em que abrange agora uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem, de domínios, contextos, práticas e

metodologias. Inerentemente, o património em questão exige uma contemplação das modalidades de educação formal, não formal e informal, uma vinculação com as iniciativas do Estado, contextos organizacionais e a sociedade e ainda a inserção total dos indivíduos adultos. Somente desta forma, é possível destacar as pessoas que possuem níveis inferiores de qualificações, que são também, frequentemente, os mais desfavorecidos na sua dimensão social.

“Estamos perante um desígnio de natureza civilizacional que pretende instituir-se como um pilar central de construção do futuro, em resposta aos grandes problemas com que se confronta hoje a humanidade: mutações do mundo do trabalho e da economia, revolução digital, desigualdade social, económica, de género, étnica e linguística, evolução demográfica e fluxos migratórios, sustentabilidade do planeta, afirmação de uma cultura de diálogo e paz, com base no respeito pelos direitos humanos e no reforço da democracia.” (Conselho Nacional de Educação, 2019). Para isso, recorre-se, como ingrediente-chave, ao conhecimento como ponto central, eficaz e eficiente, a todas e quaisquer problemáticas existentes na sociedade contemporânea e no combate a todas elas.

A educação e formação de adultos, nas sociedades contemporâneas, é perspectivada como uma prioridade educativa que se traduz em políticas públicas, uma vez que estas visam os respetivos processos como fundamentais ao exercício da cidadania da população e à participação numa sociedade plural, na qual todos e cada um é responsável pelo bem comum.

1.4.1. A evolução da educação e formação de adultos em Portugal

Ao longo dos tempos, o domínio da educação e formação de adultos em Portugal tem vindo a afirmar-se com determinação e resiliência, revelando avanços e recuos no seu caminho.

Como fator impulsionador e claro indicador de desenvolvimento, surge, no século XX, com a reforma de Costa Cabral, um movimento de Educação popular, pensado para as pessoas adultas. Ainda assim, a partir de 1926, com o surgimento do Estado Novo e do salazarismo, verificou-se um recuo no processo de valorização da educação de adultos, devido à desvalorização do conhecimento, pois quanto menos escolaridade e instrução as pessoas tivessem, mais facilmente se manipularia o povo para se manterem submissos e em concordância com as políticas do regime.

Considerando a Revolução dos Cravos em 1974, pode afirmar-se que o Estado e a própria sociedade fizeram por contribuir para uma intensificação de ações de educação de adultos. Para isso, a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), exerce o seu papel e ação de valorização sobre movimentos deste cariz, com o principal intuito de lhes atribuir significado, propagandear os mesmos e desenvolver pontes ao longo do território nacional, tomando como exemplo, a iniciativa governamental representada pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que acabou por não se implementar.

No ano de 1979, o analfabetismo era ainda uma questão, pelo que a Assembleia da República se vê obrigada a desenvolver um projeto de lei, com a finalidade de o combater gradualmente e, de forma simultânea, incentivar os adultos a querer obter a escolaridade obrigatória (Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro). Nesse sentido e em concordância com o anterior, é a DGEP que novamente se responsabiliza por esta grande missão e desenvolve um instrumento de elevada pertinência e qualidade, como é o Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que considera como documentos orientadores os de carácter internacional e presta toda a sua atenção ao cenário presente no país (Lima et al., 2006).

Nessa instância, é evidente que o PNAEBA (Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro) foi o grande ponto de partida e o mais alto na educação de adultos em Portugal. O seu objetivo assentava no desenvolvimento cultural e educativo das pessoas, com rumo à valorização de cada um, contribuição para a mobilização e participação na sociedade civil, utilização de recursos educativos e da educação permanente e ainda, para que fosse possível a acessibilidade à alfabetização e escolaridade obrigatória. Para isso, considera-se importante mencionar que o plano supramencionado se guiava por conhecimentos de natureza prática, experiências do mercado de trabalho, tradições e diversidade cultural, na medida em que os mesmos eram contextualizados e adaptados aos conteúdos programáticos, como forma de desenvolver uma ponte de saberes e práticas (Salgado & Estevão, 2016).

No ano de 1986, a Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), antiga DGEP, revela a ineficácia e ineficiência do presente plano e o mesmo não teve continuidade (Parecer n.º 1/96, de 7 de setembro). Por outro lado, e ainda no mesmo ano, o Estado traz ao de cima e publica a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que vem considerar e enaltecer modalidades de educação escolar como a formação profissional e o ensino recorrente das pessoas adultas. A formação profissional

é pensada, sobretudo, na sua ligação constante e interativa entre o mercado de trabalho e a aquisição de saberes e competências e como forma de acompanhar as constantes mudanças da sociedade contemporânea. Assim sendo, este formato é direcionado a todos aqueles que tenham concluído a escolaridade obrigatória, aqueles que tenham idade limite dessa mesma conclusão e aos que pretenderem aprimorar os seus conhecimentos e aptidões. O último, destina-se aos que atingiram essa idade e não lhes foi possível integrar o sistema educativo.

Em concordância com a LBSE, enquanto instrumento regulador e reorganizador do acesso à educação, cultura e ciência, a educação em si “integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a comunidade da ação educativa” (Lei n.º 46/86, art.º 23).

Com o objetivo de se desenhar uma estratégia para a conceptualização e desenvolvimento da Educação de Adultos, é no ano 1997 que o Governo elabora um grupo de trabalho com profissionais especializados e inicia, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), enquanto órgão público e regido pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Decreto-Lei n.º 387/1999) e grande marco para o país. Ao se querer dar resposta à situação pouco favorável de Portugal relativamente à educação, cultura, qualificação profissional, coesão social, cidadania ativa e empregabilidade e competitividade, o grande propósito é efetivamente a igualdade de oportunidades e o combate à exclusão social.

O conceito de educação e formação de adultos surge em 1998, no documento *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos* (Guimarães, 2011). O termo em questão conta com a ajuda de instituições e iniciativas de educação e formação ao longo da vida, para que se seja possível conseguir-se o aumento dos níveis de qualificação dos adultos.

É no ano de 2000 que a ANEFA avança com os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), defendendo a ideia de que a “Educação de Adultos não podia estar assente nas disciplinas da escola, mas fundamentalmente naquilo que o adulto necessita no seu quotidiano: no seu dia a dia de cidadão, no seu dia a dia de trabalhador, de produtor, membro de uma família, membro de uma comunidade. Essas seriam as competências chave a definir. E, nessas competências chave, deveria efetivamente alicerçar-se cursos” (Melo, 2008, p. 68).

Uma vez mais, está presente uma contínua valorização e desvalorização do domínio em questão, acabando por se extinguir a ANEFA. Em 2002, surge a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), como forma de fazer reunir os projetos e funções existentes num momento anterior. Por outro lado, extinguida esta também, mais tarde, em 2006, pensa-se no desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e, nessa sequência, surge a Agência Nacional de Qualificações (ANQ) com missão principal de assegurar o “desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 213/2006, art.º 17) e a produção de políticas educativas e formativas a jovens e adultos.

De forma a dar resposta ao atraso sentido na educação e formação de adultos nacionalmente, procurou-se aliar a educação à formação profissional, surgindo a Iniciativa Novas Oportunidades, pelo que mais tarde estas foram substituídas pelos Centros Qualifica, como estratégia à centralização da sua atuação e atividades na “qualificação de adultos assente na complementaridade entre o reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada” (Portaria n.º 232/2016) e claro, considerando o perfil da pessoa aprendente.

Em 2009, o presidente dos Centros Qualifica elabora o primeiríssimo balanço sobre a iniciativa em questão, compreendendo que esta se revelou uma verdadeira geradora de novas competências, uma mais-valia para a capacidade de aprender a aprender e no incremento dos níveis de literacia, da autoestima e valorização do conhecimento, dizendo por outras palavras, foi uma iniciativa com impacto nas aptidões de cada um e no reconhecimento social (Capucha, 2009).

Em 2018, apresenta-se o Plano Nacional de Literacia de Adultos (PNLA), juntamente com a ajuda técnica da *European Association for the Education of Adults* e em trabalho parceiro com o Governo português.

Averiguando o longo percurso e evolução da educação e formação de adultos em Portugal, compreendemos a sua história marcada por vários aspetos e movimentos, pelo que se valorizam as políticas atuais no trabalho até agora desenvolvido.

1.4.2. Aprendizagens formais, não formais e informais

A educação de adultos assume uma dupla ação, ao se reconhecer como chave-mestra do século XXI e se posicionar como um efeito da cidadania ativa e da participação social. Os conceitos de educação e os seus processos formais, não formais e informais

encontram-se agora intimamente relacionados e associados a contextos e modalidades inovadoras.

De acordo com Canário (2007), os processos educativos, surgem no domínio da educação e formação de adultos e do movimento de educação permanente, trazendo consigo a emergência da aprendizagem ao longo da vida. Compreendemos que a aprendizagem das pessoas pode ocorrer numa multiplicidade de espaços, tempos e contextos que são igualmente importantes para os projetos de vida de cada um. Assim sendo, a aprendizagem, enquadrada nas políticas educativas atuais, atribui valor às metodologias de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e integra em si componentes a nível afetivo, relacional, cognitivo, sociocultural, sensoriomotor e experiencial e os conhecimentos têm valor pessoal, profissional e social. Estabelece agora o seu centro na aprendizagem, numa abordagem focalizada no aprendiz, com um significado comportamental e individual e com ações de natureza formal, não formal e de experiências de vida (Boshier, 1998). Uma vez que toda a educação é aprendizagem, a primeira tem “por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos” (Conselho da União Europeia, 2004, p. 2).

Deste modo, de acordo com os autores Colardyn e Bjornavold (2005), no documento *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida* (2000), foram criadas as condições essenciais à mobilidade das pessoas e a uma melhoria da sua posição na sociedade em geral. Assim, temos bem presente a educação e a aprendizagem por várias vias e o seu variado leque de conceitos associados ao contexto, ao propósito da pessoa adulta e perspetivas e valores orientadores do seu projeto de vida.

Referimos que a educação em si não deve ser perspetivada separadamente, mas sim, de forma interligada, pois qualquer experiência de vida pode originar aprendizagens e podem, num momento posterior, articularem-se as mesmas com outras decorrentes da educação formal e não formal. Por outro lado, note-se que se compreende a existência de limites e a relação estabelecida entre a aprendizagem e os seus vários formatos e, por isso, se está consciente que cada uma das circunstâncias pode e deve ser analisada e compreendida particularmente, considerando cada uma das suas finalidades. Deste modo, é possível apontarem-se fatores comuns aos vários termos e, de seguida, identificarem-se componentes identificativas das diversas dimensões e esferas do processo ensino-

aprendizagem, designadamente, a intencionalidade e o contexto onde decorre o último (Colardyn & Bjornavold, 2005).

Tabela 1. Dimensões da aprendizagem

Dimensões do processo ensino-aprendizagem	Contexto	Intenção	Exemplo de aprendizagem
Aprendizagem formal	Contexto estruturado, sendo que as suas atividades são direcionadas à aprendizagem.	Intencional.	Educação escolar.
Aprendizagem não formal	Contexto estruturado, sendo que as suas atividades podem ser direcionadas à aprendizagem ou não.	Intencional.	Emprego/Contexto de trabalho.
Aprendizagem informal	Contexto geralmente não estruturado.	Pode ou não ser intencional.	Contexto de carácter social e/ou familiar. Exposição ao próprio ambiente e às experiências do dia-a-dia. Autodidatismo.

Se procedermos à análise da publicação europeia do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), ou seja, o documento *A Terminologia da Política Europeia de Educação e Formação Profissional* (2014), compreendemos que este se mantém na mesma lógica do acima explicitado, pelo que passaremos a descrever os conceitos presentes.

A aprendizagem formal é compreendida como sendo uma “aprendizagem ministrada num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino/formação ou no local de trabalho) e explicitamente concebida como aprendizagem

(em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem formal é intencional por parte do aprendente e, em geral, culmina na certificação” (CEDEFOP, 2014, p.100). Trata-se, portanto, de uma “organização curricular, em regra de natureza racionalizada, sequencial e sistemática e sendo a aquisição da correspondente aprendizagem sempre certificada, passando o respetivo certificado a constituir um património pessoal, intransmissível, mas utilizável no mercado das ocupações” (Pires, 2005, p. 29).

A aprendizagem não formal consiste na “aprendizagem integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem não formal é intencional por parte do aprendente. Os resultados da aprendizagem não formal podem ser validados e conduzir a uma certificação” (CEDEFOP, 2014, p.185). Este formato, perspetivado como complementar à educação formal e com uma articulação permanente com a educação formal e informal, trata-se, sobretudo, de um processo de aprendizagem social, que concilia as experiências vividas (Arruda et al., 2014).

A aprendizagem informal entende-se sendo uma “aprendizagem resultante das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aprendente” (CEDEFOP, 2014, p.113). Acreditando no conceito de educação permanente, defende-se que “a educação [formação] de um indivíduo é um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social” (Lesne, 1984, p. 18) e, por isso, é emergente que se reconheçam e valorizem os processos informais da formação (Marandino, 2017).

Face ao exposto e à descrição dos últimos, é visível que a educação formal assenta numa organização sustentada e alinhada com os programas curriculares nacionais, estabelecidos pelo sistema educativo e direcionados às várias etapas da vida do ser humano, reconhecidos por via de certificação/diploma. Já a educação não formal, obedece, de certo modo, a uma estrutura em que a aprendizagem decorre fora do sistema de ensino regular/formal, com um currículo que pode ser flexível.

É evidente que o contexto, a intencionalidade do sujeito e o carácter estruturado ou sem estruturação são importantes para que se distingam as três vias do processo ensino-aprendizagem, apesar de não apresentarem delimitações claras e absolutas entre as

mesmas. Acrescentamos ainda que a definição de educação não formal surge com a emergência e necessidade de dar reconhecimento a que a educação não se restringe ao tempo e espaço confinados nos estabelecimentos de ensino.

Em Portugal, as políticas públicas adotadas têm a responsabilidade de reforçar o papel da educação e da formação como processos essenciais e extensivos à duração da vida, de forma a ultrapassar a questão institucional e apelar aos vários espaços com poder educador, que sejam eficientes e eficazes na criação de oportunidades de aprendizagem. Note-se que a reflexão sobre a educação e a formação e a respetiva melhoria da qualidade de vida das pessoas, exige inerentemente uma indagação dos discursos de cariz teórico e político. Com efeito “mais do que classificar e demarcar cada contexto educativo em termos do seu grau de formalidade, os principais desafios no presente parecem corresponder à procura de considerar transversalidades e interrelações entre as três dimensões em educação” (Alves, 2014, p. 119).

Falar dos domínios da educação e formação é falar de todo o “processo que tem permitido ao ser humano a adequação permanente ao seu meio, através da criação e transmissão de conhecimentos, valores e atitudes indispensáveis à sobrevivência do indivíduo e, portanto, da espécie” (CRSE, 1988, p. 29). Devemos discutir a evidência dos conhecimentos experiencialmente conseguidos, desenvolvidos e partilhados pelas pessoas nas suas trajetórias de vida que até ao momento se encontravam sob um manto de invisibilidade e uma sociedade assente apenas no saber escolar (Aníbal, 2013). Para isso, contamos com uma atitude capaz de readaptar situações pessoais e profissionais e com a possibilidade de um reajuste da mesma natureza, no sentido não só da capacitação das pessoas de conhecimentos e competências nem sempre reconhecidos de forma formal e institucional, como também da autoconstrução do indivíduo e no ultrapassar largamente a visão restrita da aquisição de saberes e certificação dos mesmos (Monteiro et al., 2015).

1.4.3. A nova perspetiva do ser humano e do ser profissional

O fenómeno da evolução e do seu ritmo acelerado no processo de integração económica não passou despercebido e alheio à União Europeia, pelo que se verificaram transformações nas áreas da educação e formação e também no mercado de trabalho atual, pensadas “na passagem do modelo de qualificação para o de competência” (Canário, 2013, p. 563).

Atualmente, as áreas supramencionadas estão intimamente relacionadas a uma visão mais profissionalizante, na medida em que esta é remetida para a competitividade, estimulação do discurso para a sociedade civil e o alcance do desenvolvimento pessoal e comunidades mais justas e igualitárias. Deste modo, deve existir uma articulação entre os sistemas educativos e formativos, no sentido de se incrementar uma cultura de aprendizagem e, concomitantemente, os próprios sistemas se posicionarem como perspectivas pluridimensionais, direcionadas à aprendizagem ao longo da vida, na diversidade e adaptabilidade e, sobretudo, na capacitação das pessoas, naquela que é a sociedade do conhecimento.

Face ao ritmo das transformações tecnológicas, estas tiveram o poder emergente de trazer novas qualificações, reivindicar atualizações e reciclagens de saberes e de competências e, sobretudo, vieram contribuir para a (re)conceptualização das identidades individuais, profissionais e sociais (Alcoforado, 2013).

No decorrer dos tempos, foram também trazidos desafios ao ser humano enquanto ser profissional, pelo que é necessária uma preparação prévia para uma socialização profissional de sucesso, repleta de conhecimentos significativos às várias atividades profissionais. Nesse sentido, segundo o autor Alonso (2007), a estratégia mais apropriada pode e deve ser concordante com os diversos contextos pessoais e sociais, ter como preocupação a aquisição, a mobilização e o desenvolvimento de um número significativo de saberes, com recurso a estratégias e técnicas cognitivas e, por último, ser capaz no momento de avaliação e interpretação dos seus processos e respetivos resultados.

O percurso anteriormente descrito, nos finais do século XX, provocou as condições necessárias à procura e à valorização da educação e da formação por parte de cada indivíduo, assente numa aquisição de conhecimentos e competências e, sobretudo, numa lógica em que os próprios são os autores e construtores das suas trajetórias. Nesse sentido, atualmente, o cenário é relativamente diferente. Hoje, vemos uma realidade distante das finalidades ligadas somente à profissão e mais próxima à renovação e criação de competências e qualificações, assente no aproveitamento de “oportunidades da informação e do conhecimento, para produzir progresso económico e social, utilizando a inteligência e a inovação para colocar as economias ao serviço das pessoas” (Silva, 2005, p. 44). Vemos o emprego e o exercício da atividade como instrumento essencial ao espaço e tempo de oportunidades de reconhecimento social, fator determinante para a construção de identidades e para o alcance de bem-estar.

O modelo de competência presente diz agora respeito a um requisito de empregabilidade, pelo que o mesmo está dependente de uma responsabilidade individual. Considerando a presença de uma nova perspectiva e visão do ser humano e do ser profissionalizante, falamos neste momento de uma mudança paradigmática que destaca a aquisição e validação de conhecimentos e aptidões anteriormente conseguidos, pelo que o reconhecimento social de espaços, tempos e contextos do processo ensino-aprendizagem emerge num cenário em que as demais assumem um lugar inegável.

1.4.4. A educação e formação de adultos, poder e desenvolvimento local

Os municípios do país exercem também um papel fundamental na área da educação e formação de adultos, graças ao seu conhecimento de interesses e necessidades da sua população residente e inerentemente que o seu poder está correlacionado com a componente de autonomia de que usufruem.

A sua estrutura e a sua pertinência reforçam o município como a instituição local de maior pertinência no cuidar do seu espaço e em dar resposta às questões dos indivíduos que representam. Dada a sua proximidade aos cidadãos, o presente órgão adota uma atitude de mudança e transformação direcionada para uma melhoria constante nas várias dimensões e, por efeito, o desenvolvimento do pleno potencial das mesmas, com dignidade e qualidade de vida.

No decorrer dos tempos, verificámos que o modelo implementado não correspondia ao idealizado, pelo que este não só assentava numa organização social e política deficitária, como também agravava desigualdades sociais face à evolução tecnológica e económica. É exatamente neste ponto que identificamos a educação como uma estratégia ao reforço e afirmação do processo formativo de cada comunidade, no sentido de sensibilizar e consciencializar a população relativamente às suas aptidões. Para isso, a ação educativa deve ser impulsionada pelo poder autárquico, para que seja possível mobilizarem-se as pessoas em prol de uma causa e, por consequência, desenvolver oportunidades de aquisição de saberes e qualificações e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada um. O Conselho Nacional da Educação recomenda, por isso, a garantia de um sistema de financiamento adequado e regular, de modo a contemplar os fundos comunitários com a mobilização dos recursos municipais e do orçamento de Estado, com o principal objetivo de dar apoio a projetos pensados na dimensão social dos públicos adultos (Carvalho, 2016).

Portugal, obedecendo a determinadas diretrizes da Europa, apresenta um variado leque de programas de natureza nacional e municipal, tomando como exemplos, o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI), os Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS) e a Rede Social. Estes são intimamente associados a bem-estar, melhores condições de vida, inclusão e integração social, capacitação de cidadãos das mais variadas idades, igualdade de oportunidades e equidade territorial e que são essenciais ao combate à pobreza, exclusão social e vulnerabilidade (Carvalho, 2016).

Pensa-se na territorialização como forma de articular os vários centros de decisão que ministram determinado campo, no sentido de estabelecer medidas adequadas às políticas públicas e às características e necessidades de cada território do país, afirmar e estimular o desempenho de intervenientes locais e no seu trabalho em rede. Deste modo, tratando-se de uma lógica de participação e democratização, a educação possibilita uma pluralidade de atores e especificidades de contextos, no sentido de se conseguir uma aplicação e solução singular e adaptada.

O poder local partilha com entidades de natureza pública e privada uma perspetiva das problemáticas sociais, uma vez que são parte integrante na intervenção junto da população adulta e remam na direção de se definir objetivos e estratégias. Tendo como base os problemas sociais identificados, assume-se como enorme propósito, a inclusão social de cada cidadão, o respeito pela igualdade e equidade entre sexos e a mobilização para a participação social. Por isso, podemos compreender o desenvolvimento local e da comunidade em questão como a preocupação com os mais desfavorecidos e excluídos, através da adoção de estratégias pensadas no interesse dos mesmos (Carvalho, 2016) e de um trabalho em rede e parceria educativa com influência nos tecidos sociais locais.

Na sequência de apelos feitos noutros países às suas autoridades locais sobre a participação e cooperação relativamente ao desenvolvimento sustentável, desenvolve-se a Agenda 21 Local. Esta coloca os seus esforços num processo em que os órgãos autárquicos locais trabalham em rede com as diversas categorias da sociedade, na estruturação de um plano de ação essencial à integração de elementos ambientais, sociais e económicos e à construção de comunidades locais sustentáveis (Carvalho, 2016). Face à pertinência da atuação da Agenda 21 Local, reconhecemos a necessidade de este exercer a sua atividade no papel das políticas por ações responsáveis do ambiente local, tais como as áreas da saúde e da educação. Além disso, perspetivamos o mesmo como ferramenta mobilizadora de cada cidadão da sociedade contemporânea portuguesa para as

adversidades do desenvolvimento sustentável, com recurso às normativas da Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável.

Face ao exposto, os atores locais emergem e desenvolvem um trabalho comunitário, eficiente e totalmente capaz de colmatar as necessidades das gerações, sem comprometer e interferir com as futuras. No sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem e de valorização, quer pessoal, quer coletiva, devemos caminhar no sentido de ser possível afirmar que “todos têm um lugar, onde existe a solidariedade, a justiça, a recusa da indiferença, a indignação e a resiliência a um pensamento único e fatalista” (Cunha, 2006, p. 8).

1.5. Enquadramento normativo-legal da formação profissional em Portugal

Ressaltamos que a escolarização e a procura por uma aprendizagem ao longo da vida, deverão representar duas constantes nos projetos de vida dos indivíduos. Tal facto justifica-se pela possibilidade de estes fatores conferirem aos indivíduos a possibilidade do usufruto pleno do direito à educação e, ao mesmo tempo, dos seus direitos sociais, culturais, económicos e políticos (UNESCO, 2015).

Deparamo-nos com um atual interesse no capital intelectual, como forma de conferir especialização e qualificação, na medida em que estas assumem-se agora como condição fulcral à consecução da competitividade das organizações na economia atual.

Em território nacional, estão estabelecidos determinados documentos normativos-legais da formação profissional em Portugal, como forma de terem presentes especificidades, técnicas, diretrizes e regulamentos, a serem seguidos nacionalmente, sendo os seguintes: Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/2005 de 30 de agosto; a Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007; o Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro, alterado anos mais tarde, pelo Decreto-Lei nº 14/2017 de 26 de janeiro; a Portaria nº 47/2017 de 1 de fevereiro e a Lei nº 7/2009 de 12 de fevereiro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹, de 1986, no seu artigo n.º 22, caracteriza a formação profissional “para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. Destina-se aos indivíduos que concluíram a escolaridade considerada obrigatória, aos que não o

¹ Documento disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

conseguiram até à sua idade limite e ainda a todos aqueles que pretendam aprofundar, aperfeiçoar ou reconverter-se profissionalmente (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986). Compreendendo a formação profissional como uma mais-valia, a Lei referida define-a e divide-a em quatro categorias de formação, mais especificamente, iniciação profissional, qualificação profissional, aperfeiçoamento profissional e reconversão profissional (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986). É importante referir que a sua organização assenta no seguimento das necessidades verificadas, pelo que é dada a possibilidade de se harmonizar módulos com durações distintas, com rumo à qualificação e níveis profissionais superiores e a sua execução pode assentar em vários formatos institucionais, a saber: escolas básicas e secundárias, protocolos, apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais, dinamização de ações e serviços comunitários e a construção de determinadas instituições (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Ainda em contexto nacional, a formação profissional é enquadrada na Constituição da República Portuguesa (CRP)², no Código de Trabalho (CT) e no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (DGERT, 2023).

No caso da primeira, mais especificamente no artigo 58º, verifica-se o estabelecimento da formação técnica como um fator cultural e a valorização profissional dos colaboradores representa um âmbito do direito ao trabalho. Direito esse que é de a responsabilidade do Estado promover e garantir aos cidadãos, como meio para permitir a aquisição de conhecimentos, competências e comportamentos, para apoiar com o seu financiamento e ainda garantir a qualificação inicial de jovens que estão em início de carreira.

No segundo documento mencionado, nomeadamente, no artigo 130.º do Código de Trabalho da Lei n.º 7/2009, de 2 de fevereiro, são apontados os objetivos da formação profissional, tais como, proporcionar qualificação inicial a jovens que ingressem no mercado sem essa qualificação, assegurar a formação contínua dos trabalhadores das empresas e promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhadores em risco de desemprego.

No que toca ao último documento apontado, o SNQ, regulamentado no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, no texto do Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, surgiu da necessidade face às exigências da economia relativa ao conhecimento

² Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

e ao déficit de qualificações verificado no mercado de trabalho nacional. Deste modo, o seu foco incide no aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa através de um enquadramento institucional inovador. Portanto, pretendendo substancialmente a reestruturação da formação profissional integrada no sistema educativo e no mercado de trabalho, determina objetivos comuns, tomando como exemplo, a disponibilização das ofertas formativas e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) para os adultos e o incremento das qualificações nacionais e internacionais, baseadas em valores como a coerência, transparência e comparabilidade (ANQEP, 2023). Além disso, estabelece apenas num único sistema, estruturas, instrumentos, operadores comuns e, sobretudo, modalidades, a saber: Cursos Profissionais (CP), de formação inicial, que conferem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e direcionam a sua ação para a formação inicial de jovens, ou seja, vocacionam-se para a inserção na vida ativa e a continuação de estudos e a dupla certificação (Portaria nº 235/A/2018, de 23 de agosto); cursos de aprendizagem (CA), de formação inicial, que conferem também o nível 4 do QNQ, que privilegiam a inserção na vida ativa e o prosseguimento dos estudos e a dupla certificação (Portaria nº 1497/2008, de 19 de dezembro); cursos artísticos especializados (CAE), de formação inicial de jovens, que concedem os níveis 2 ou 4 do QNQ, de modo a direcionar e inserir estes indivíduos no mercado de trabalho atual e a continuar os estudos (dupla certificação), (Portaria nº 223-A/2018, de 3 de Agosto; Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto; Portaria nº 232-A/2018; Portaria nº 57/2009, de 21 de janeiro); cursos de hotelaria e turismo (CHT) que, oferecidos pelas Escolas de hotelaria e turismo a nível nacional, têm a função de atribuir o nível 4 do QNQ e proporcionam ainda a continuação dos estudos, ou seja, a dupla certificação (Portaria nº 57/2009, de 21 de janeiro); cursos de educação e formação para jovens (CEF), regulamentados no Despacho Conjunto n.º 453/2044, de 27 de julho, atualizado no Despacho 9752-A/2012, de 18 de julho, que concedem o nível 2 ou 4 do QNQ. Ou seja, direcionam a sua ação para a formação inicial para jovens que estão em risco de abandonar o sistema de ensino ou já abandonaram, de modo a permitir o prosseguimento de estudos (dupla certificação) e a prestar auxílio na sua inserção no mercado de trabalho; cursos de educação e formação para adultos (EFA), que têm a responsabilidade de conferir os níveis 2,3 ou 4 do QNQ, aos indivíduos não qualificados ou sem qualificação adequada para num momento posterior se inserirem, reinserirem e progredirem no mercado de trabalho atual (Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a

redação dada pela Portaria n° 283/2011, de 24 de outubro); cursos de especialização tecnológica (CET), que através da sua ação em formação inicial, são capazes de conceder o nível 5 do QNQ, na medida em que lhes é atribuída uma qualificação derivada de um formação técnica especializada, isto é, certificação profissional (Decreto-Lei n° 88/2006, de 23 de maio); formações modulares (FM), reconhecidas por unidades de formação de curta duração (UFCD), com duração variável (25 ou 50 horas), integradas no CNQ, sob a formação contínua, destinados a pessoas profissionalmente ativas, empregados ou desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos, que pretendam quer a inserção no mercado de trabalho, quer a sua atualização e progressão no mesmo (Portaria n° 230/2008, de 7 de março, com o texto dado pela Portaria n° 283/2011, de 24 de outubro); formação-ação (FA), tratando-se de formação contínua e destina os seus serviços dos departamentos de consultoria e de formação profissional para as empresas; outra formação profissional (OFP) que podem assumir-se como formação inicial e contínua, com foco direcionado para inovar e modernizar e reconverter os contextos organizacionais e da Administração Pública (Portaria n° 474/2010, de 8 de julho).

Ainda no mesmo âmbito, surgiu o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e a Caderneta Individual de Competências (CIC). O primeiro documento elaborado define e dispõe todas as qualificações do sistema educativo e formativo, com base no quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, valorizando todas as aprendizagens adquiridas em contexto de ensino básico, secundário e superior, formação profissional e processos RVCC, ou seja, educação não formal e informal. Já o segundo, caracteriza-se por representar um instrumento de gestão estratégica que constitui em si qualificações de nível não superior e, concomitantemente, conduzir as modalidades educativas e formativas de dupla certificação e, claro, estimular os níveis de eficácia do financiamento público (Portaria 781/2009, de 23 de julho). Importa referir o surgimento do Programa Qualifica, em 2017 e o seu importante papel na renovação do domínio da educação e formação de adultos. O presente programa apresenta-nos o Passaporte Qualifica (PQ), substituto da CIC, enquanto instrumento tecnológico e um relevante registo de todas as aprendizagens, competências e qualificações dos indivíduos ao longo da sua vida (Decreto-Lei n° 14/2017, de 26 de janeiro), que é disponibilizado, em formato digital, por via plataforma Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

É pertinente realçar que, a nível nacional, Portugal contém em si estruturas do SNQ, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)³, a Direção-Geral de Educação (DGE), a Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Conselhos Sectoriais para Qualificação (CSQ), os Centros Qualifica (CQ) e os operadores de Ensino e Formação Profissional (DGERT, 2023).

Face ao exposto, é visível e pertinente que, um longo caminho foi percorrido durante o período de tempo compreendido de 1996 a 2016. Arriscamo-nos a afirmar que a temporada mencionada contribui significativamente para que se observe uma lacuna no que respeita a uma Política de Educação de Adultos, capaz de dar resposta às necessidades sentidas (UNESCO, 2015).

1.5.1. Tipos de formação profissional

Atualmente, a formação profissional encontra-se dividida em dois grandes grupos, nomeadamente, a formação inicial e a formação contínua.

No que diz respeito à primeira, o artigo 3.º do Decreto-Lei 396/2007, de 31 dezembro, diz-nos que a sua principal finalidade é a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades essenciais ao exercício de uma atividade profissional. Ainda dentro do presente grupo, a mesma está subdividida em formação inicial simples, que garante apenas e só uma certificação e para uma profissão, e ainda em formação inicial de dupla certificação, que, como a própria nomenclatura o diz, oferece uma dupla certificação, ou seja, qualifica e ainda assegura uma habilitação escolar.

Relativamente ao segundo grupo e, ainda em concordância com o mesmo artigo e Decreto supracitado, este trata-se de uma atividade educativa e formativa estabelecida, direcionado a quem saiu do sistema de ensino ou também quando procura a inserção no mercado de trabalho, no sentido de alargar horizontes e aprofundar o capital intelectual a vários níveis, com foco na atividade profissional, na melhoria de adaptação e flexibilidade à evolução e, sobretudo, incrementar a sua empregabilidade. Deste modo, é evidente que este formato pensa não só em jovens que querem começar uma carreira, mas também adultos ativos profissionalmente que necessitem de determinado complemento nas suas competências. A modalidade presente desempenha um importante papel na conceção de

³ Disponível em <https://www.anqep.gov.pt/>

conceitos de organização e gestão inovadores e, sobretudo, na intensificação das transformações nos contextos organizacionais, de modo a ser viável a intervenção direta nos profissionais que nelas exercem as suas atividades.

1.5.2. Modalidades de formação profissional

Em concordância com o artigo 9.º do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de dezembro, a formação profissional conta várias modalidades que privilegiam o prosseguimento de estudos, a inserção dos indivíduos na vida ativa e ainda o exercício de uma cidadania plena e inclusiva.

No que diz respeito à formação de dupla certificação, esta pode apresentar-se em seis modalidades diferentes, tais como, cursos profissionais, cursos de aprendizagem ou alternância, cursos de educação e formação para jovens, cursos de educação e formação para adultos, cursos de especialização tecnológica e outras formações modulares integradas no CNQ, no respetivo quadro de formação contínua, como se disse atrás. Ainda de acordo com o presente artigo, são também referidas outras modalidades que não conferem uma dupla certificação, pelo que não proporcionam equivalência escolar, mas podem ter dupla certificação, caso sejam inseridas, em algum momento, em processos RVCC, a saber: formação-ação, outras ações de formação contínua, tais como, educação e formação de jovens, educação e formação de adultos, formação para públicos diferenciados e ainda formação em contexto de trabalho.

1.5.3. Modalidades de intervenção formativa

A formação profissional dispõe de três formatos, nomeadamente, presencial, *e-learning* e *b-learning*.

No que respeita a primeira, a sua intervenção formativa conta com a disponibilização e ministração de todos os conteúdos em contexto de sala de aula, com recurso a contacto direto entre os seus vários elementos, mais especificamente, o formador e os formandos.

No que toca à segunda, esta caracteriza-se por uma modalidade de ensino à distância que possibilita a autoaprendizagem dos formandos, através da disponibilização, em plataformas próprias a esse fim, de materiais pedagógicos didáticos, devidamente organizados, que podem ser usados de forma isolada ou combinada, através do grandioso vínculo que a internet representa.

Relativamente à última, a sua intervenção formativa caracteriza-se por um sistema de formação híbrido/misto. Este transmite, na sua maioria, os conteúdos em regime à distância, via internet, incluindo em si circunstâncias presenciais. Deste modo, o formato *b-learning* pode organizar-se em sessões e atividades síncronas e/ou assíncronas, tal como a modalidade *e-learning*, pressupondo um horário devidamente predefinido e até flexível entre os elementos.

1.6. Políticas europeias e nacionais da educação e formação

A aprendizagem ao longo da vida é essencial e benéfica, quer para as pessoas, quer para os contextos organizacionais e até para a própria sociedade. É através da educação e da formação profissional que é possível obter-se mais incentivos, tomemos como exemplo, o aumento de remunerações, melhores níveis de empregabilidade e, sobretudo, o exercício de uma cidadania mais ativa e plena.

A educação e a formação estão sob a mira e preocupação constantes da União Europeia (UE), sendo que estes dois conceitos têm vindo a assumir um papel de relevo nas políticas europeias, pelo que esta organiza dinâmicas, com poder suficiente para inspirar um variado leque de iniciativas e até mesmo programas, como forma de ir ao encontro de uma reestruturação dos sistemas educativos dos Estados Membros (Alcoforado, 2008). Assim sendo, de forma a organizar e unir os países em prol dos mesmos objetivos, a UE vê reconhecida a sua legitimidade na área da educação, através do Tratado de Maastricht, no ano de 1992.

No decorrer dos tempos, já no século XXI, iniciativas políticas como a Estratégia de Lisboa, em 2000, o Programa “Educação e Formação 2010” e ainda a implementação da nova estratégia Europa 2020, contribuíram para que a UE influenciasse as políticas educativas dos diversos países membros. Tal influência teve como principal objetivo reforçar o território europeu, economicamente forte e competitivo, no que toca ao conhecimento e à informação. É ainda importante enaltecer que passos como os anteriormente descritos, trouxeram consigo a necessidade de se recorrer à ao conceito e à pertinência daquilo que é a aprendizagem ao longo da vida, de todos e para todos. Nesse enquadramento, também para conservar as suas identidades, os Estados-Membros, concebem os seus currículos, diretrizes, qualificações e até regimes, no sentido de dar o primeiro passo em direção à criação da possibilidade de cooperação entre todos, em que todos beneficiam, respeitam-se diferenças e facilita-se a mobilidade entre nações na

Europa. Deste modo, com a principal finalidade de se incrementar a eficácia da cooperação mencionada, a nível europeu, o Conselho Europeu procurou desenhar um quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas educativos e formativos dos países integrados na UE até ao ano de 2020, ou seja, o Programa “Educação e Formação 2020”, como estratégia para estabelecer os objetivos comuns dos vários Estados-Membros e, conseqüentemente, abranger um variado leque de contextos e níveis de aprendizagem. A saber: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade supramencionada uma realidade, melhorar-se a qualidade e eficácia do processo educativo e formativo, promover-se a igualdade, coesão e cidadania e também se incentivar a criatividade e inovação. Nesse sentido, é pertinente destacar que o alcançar dos objetivos em questão exige um acompanhamento por parte de *benchmarks* europeus que pressupõem a educação pré-escolar, as competências básicas, o abandono precoce da educação e da formação, a conclusão do ensino superior e ainda a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida.

Face a desafios na educação e formação profissional, é essencial que se invista na autonomia política dos vários países. Deverá ser possível que cada país se coordene e gire as políticas presentes no sistema educativo, assumindo encargos como a elaboração de programas e a sua própria metodologia de organização. Além disso, dado o tamanho desenvolvimento, a Europa incidiu o seu verdadeiro foco em conseguir uma educação e formação de qualidade, na medida em que a UE assume um importante papel no processo, ao estabelecer objetivos comuns e graças à oportunidade de troca e partilha de boas práticas entre os países integrantes. Nessa instância, um dos passos incidiu em contribuir com o seu financiamento, com a finalidade de acrescentar algo às atitudes dos países, tais como a promoção de programas perspetivos pela *Yes Europe*, desde a década anterior, como forma de possibilitar o estudo, a realização de ações de formação ou voluntariados fora da zona de residência que são benéficos, quer ao processo ensino-aprendizagem, quer na partilha de conhecimentos. Deste modo, o processo requer a composição de equipas com elementos especializados, não só no desenvolvimento de programas, como também na introdução de mecanismos, na medida em que seja possível avaliar, de uma forma precisa, as práticas realizadas nas várias nações e, se necessário, reformular e até investir noutras ideias.

Face ao cenário apresentado, é pertinente dar ênfase a documentos conhecidos por Europass, tais como, o passaporte de línguas, o modelo europeu do *curriculum vitae*,

suplemento ao diploma universitário, o suplemento ao certificado de formação profissional e ainda o registo de competências obtidas em países estrangeiros, que reúnem as aptidões, habilitações e qualificações, num regime normatizado e, como consequência, viabilizam a procura de emprego nos mercados de trabalho de países externos e uma melhor compreensão dos perfis por parte das entidades empregadoras. Além disso, com o principal intuito de zelar por uma harmonização e até agregação dos sistemas de qualificações, ressalva-se a existência e um Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) que estabelece oito níveis de qualificação, sendo que cada um é espelho dos seus resultados de aprendizagem, com base em saberes e aptidões. Portanto, no que concerne às políticas europeias existentes fazemos referência a documentos como o Quadro Europeu de Competências-Chave, o Quadro de Garantia de Qualidade na Formação e o Sistema Europeu de Créditos, como estratégias pensadas na educação e na formação. No que toca ao território nacional, as suas políticas têm como objetivos em querer incrementar os níveis de qualificação dos indivíduos, contribuir para a inserção profissional e, sobretudo, aproximar a realidade do desenvolvimento português à média europeia, enaltecendo-se o Sistema Educativo Português, o SNQ, o Quadro Estratégico Comum do período de 2014-2020, plano tecnológico da educação e programas de apoio à investigação e as bolsas de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento.

No que diz respeito à UNESCO, na qualidade de um motor de carácter internacional e intergovernamental, esta entidade exerce a sua função relativamente ao desenho de agendas educativas, uma vez que estas são parte integrante nos momentos de determinação de políticas educativas.

Um novo passo é dado, em 2015, em Nova Iorque, em que se realiza o Fórum Mundial de Educação que, interessantemente, contribui para o surgimento da Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as suas diversas esferas (UNESCO, 2015). No mesmo momento, emerge ainda a Declaração de *Incheon*, que assenta a sua perspetiva, no poder da educação e na sua ação transformadora nas pessoas e do seu próprio desenvolvimento. Pensando também na sua vertente ligada à integração e inclusão, o documento em questão pretende garantir a educação inclusiva e fomentar oportunidades para cada cidadão, partindo de valores holísticos e arrojados. É deste modo que é possível visionar-se a educação como uma mais-valia na modificação de sociedades e comunidades e, conseqüentemente, uma visão humanitária de educação, desenvolvimento, dignidade e tolerância (UNESCO, 2015).

Face ao exposto, verifica-se que há ainda um caminho a percorrer e mudanças por analisar, pelo que a própria UE, procura priorizar o domínio da educação. Para isso, é relevante toda uma compreensão sobre as políticas educativas existentes e a qualificação profissional, nos vários países e também no que respeita indivíduos, organismos e organizações. Importa referir que, para tal, cada um dos seus países membros deve apoiar o desenvolvimento dos indivíduos em fase adulta e no processo de aquisição de competências que são inerentes ao processo. Nesse sentido, é imperativo a criação de políticas inovadoras que promovam substancialmente a igualdade no que toca às oportunidades, para que todos sejam incluídos e ninguém excluído, independentemente de faixas etárias, etnias, especificidades, entre outros. Tal facto e necessidade são justificados pela porção significativa de indivíduos que enfrentam problemas sociais, tais como, o insucesso e/ou abandono do sistema de ensino ou até a precarização no mercado de trabalho que, facilmente contribuem para que se associe automaticamente a vulnerabilidade social às baixas qualificações e a imprevisibilidade na sociedade portuguesa. Portanto, para estratégias de educação de adultos de excelência e em conformidade com o idealizado, a nível nacional e regional, os provedores responsáveis não só comportam uma maior facilidade na sensibilização para a carência de capacidades indispensáveis, como também impulsionam a motivação de todos em prol dessa lacuna.

1.7. Tendências da formação profissional: o contexto português e as suas práticas

Tendo em conta a heterogeneidade existente na área da educação de adultos, a complexidade das práticas educativas é observável nos seus vários planos, nomeadamente, na formação profissional.

Tal como abordado nos pontos anteriores, queremos agora reforçar o papel da Resolução do Conselho de Ministros 173/2007⁴, primeiramente, porque acarreta a reforma da formação profissional e, secundamente, porque integra os projetos de decreto-lei, onde estão estabelecidos o SNQ, QNQ, CNQ e a CIC e as diretrizes do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões.

De forma a identificar e compreender as medidas que o presente documento comporta, explicitamos agora as mesmas e desenhamos o quadro educativo da realidade nacional.

⁴ Publicação: Diário da República – Série I, N.º 214, de 07.11.2007

No decorrer dos últimos anos, Portugal tem vindo a apostar na qualificação da população, com o objetivo primordial de compensar o seu atraso em relação a outros países. Ainda assim, o país enfrenta ainda baixos níveis de qualificação dos jovens e adultos, pelo que apresentam 1.816 milhares de indivíduos que têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 23 milhares têm nível inferior ao ensino básico (PORDATA, 2023). Atualmente, apresenta-se uma taxa de abandono escolar de 6%, quer na posição de empregados ativos, quer na posição de desempregados, sem terem o 12º ano de escolaridade completo (PORDATA, 2023). Deste modo, é claro que um passo importante para um desenvolvimento a nível económico e social no país é a superação de défices estruturais de qualificação. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento requer uma intervenção baseada em coordenação, determinação e continuidade e em ritmo acelerado para se conseguir uma sociedade contemporânea plena nas suas várias esferas e dimensões. Além disso, importa mencionar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) deixou como recomendação a Portugal que este afirme e reforce a escolaridade ao nível do ensino secundário com a finalidade de se impulsionar os níveis de produtividade da força de trabalho. Posto isto, a Resolução do Conselho de Ministros têm dado especial atenção a um diálogo de natureza social e colocado a temática como uma prioridade a ser alvo de intervenção e de mudança no Acordo de Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, com o intuito de melhorar as qualificações da população portuguesa.

Os recursos humanos são também alvo de interesse da Resolução do Conselho de Ministros. Compreendendo a importância de se investir em capital humano fica claro que os contextos organizacionais são feitos de pessoas e que é fundamental reconhecer-se, valorizar-se e atender aos perfis dos vários profissionais, no sentido de promover a competitividade das mesmas, incrementar a procura pela educação e formação de adultos e, sobretudo, criar estratégias essenciais ao crescimento económico. Tal cenário educativo e formativo reflete-se na porção de indivíduos com idade entre os 18 e os 64 anos que participaram em atividades de educação não formal, no período de referência de 2016, que apresenta 45.2% da população portuguesa e é um número considerável de interesse e procura por estas respostas (INE, 2023).

Na mesma linha de pensamento, reconhece-se e Portugal tem feito um significativo esforço nesse sentido. A formação profissional é cada vez mais uma aposta das sociedades atuais e valorizada no mercado de trabalho, no sentido de levar as pessoas

em idade ativa a ingressar no mesmo e/ou a manter os indivíduos atualizados nas suas áreas profissionais e, concomitantemente, contribuir para a responsabilidade das empresas neste processo. Deste modo, a formação profissional é agora de importância significativa para a vertente profissionalizante, ou seja, como um “conjunto de conhecimentos necessários para o exercício de determinada função, adquiridos, tanto por formação escolar ou extraescolar, orientada para o exercício da atividade profissional” (Kóvacz et al., citado por Ramos, 2003, p. 19). Reconhecendo o papel dos indivíduos na sua própria aprendizagem e conhecimentos, surgiu com o Decreto-Lei nº99/2003 de 27 de agosto, que estabelece uma “maior consciência social e política relativamente ao direito à formação e às desigualdades que atravessam o acesso” à formação (Almeida & Alves, 2012, p. 709). Está, portanto, presente a obrigatoriedade de as entidades empregadoras proporcionarem aos profissionais/colaboradores o direito à formação profissional, pelo que cada um deve usufruir de 35 horas, pensadas especificamente para o aumento dos seus níveis de produtividade, de qualidade dos bens e serviços prestados, competitividade e ainda a satisfação dos clientes. Acrescenta-se ainda que, muitas vezes, uma das problemáticas face à formação profissional é a insensibilidade sobre a necessidade de formação (Moura, 2012), pelo que sugerimos o desenvolvimento de uma relação direta e de confiança entre todos, a realização de um levantamento de necessidades e a promoção de respostas eficientes e eficazes (Barros, 2013).

Numa outra vertente, também se reflete sobre o papel da formação profissional na reprodução de desigualdades sociais, uma vez que a oferta é díspar e o acesso à mesma não é proporcional por parte dos trabalhadores, já que “são os trabalhadores mais qualificados os que mais acesso têm à formação” (Almeida & Alves, 2012, p.711), refletindo que os adultos com idade mais avançada e os mais jovens são os indivíduos que menos demonstram interesse e que menos participam nas ofertas formativas. Está presente a ideia de que a melhoria da qualificação não assegura a ascensão e a inclusão social, pois vê-se uma “produção sistemática de uma legião de excluídos do mundo de trabalho” (Canário, 2013, p. 88).

O presente investimento nos domínios da educação e da formação traz também consigo inúmeros benefícios individuais, grupais, profissionais e sociais. Através da participação dos indivíduos, do aprofundamento das suas trajetórias de aprendizagem e da ampliação da eficácia deste tipo de respostas, seria realmente possível diminuir-se o nível de risco de exclusão e de segmentação no mercado de trabalho e, por efeito,

decorreria um reconhecimento deste elemento no investimento destas áreas. Esta aposta na ação educativa vai para além de aprender, uma vez que possibilita a progressão escolar das pessoas e impulsiona e valoriza as suas competências adquiridas e por adquirir e, por consequência, igualmente com os níveis de empregabilidade.

Verifica-se que os jovens e adultos ativos que possuem níveis de escolarização mais baixos, não demonstram interesse e participação em atividades intimamente relacionadas com a formação ao longo da vida (Alcoforado & Figueiredo, 2011). Assim sendo, uma outra intenção do país português, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros 173/2007, é inverter esse processo e oferecer uma resposta educativa e formativa que envolva os indivíduos em processos de orientação e de reconhecimento de competências adquiridas ao longo do seu percurso e através dos vários contextos, onde estiveram inseridos, ou seja, por via formal, não formal e informal (Alcoforado & Figueiredo, 2011). A presente iniciativa pensada e direcionada para este público-alvo surge “como uma nova oportunidade para a elevação dos seus níveis de escolaridade e para lhes proporcionar novos recursos que contribuam para fazer face às exigências de um mercado de trabalho instável e de um mundo em permanente mudança” (Alcoforado & Figueiredo, 2011, p. 153). Tratando-se do número de indivíduos com 18 e mais anos de idade certificados por este sistema, averiguamos que, no período de referência 2020/2021, Portugal apresenta um total de 13176 pessoas, das quais 3625 concluiu o nível de ensino básico e 9551 o nível secundário (INE, 2022).

Em jeito de conclusão, segundo os autores Sitzmann e Weinhardt (2018) e Carvalho e Coelho (2009) podemos apontar quatro tendências de progresso no domínio da formação de adultos, designadamente, globalização, tecnologia, alterações demográficas e o envelhecimento populacional.

Face ao exposto, apesar da união de forças e de esforços protagonizados pelo país nas políticas públicas com a finalidade primordial de incrementar a oferta formativa e melhorar as qualificações da sua população, reconhece-se que as alterações registadas ainda não são tão significativas como seria o idealizado e que há um longo caminho a percorrer nesse sentido.

1.8. Notas críticas à educação e formação de adultos

As sociedades contemporâneas modernas estão marcadas pelo conhecimento, informação e educação, ainda que uma boa porção da população portuguesa, mais

especificamente, os adultos, tenham baixos níveis de escolaridade e permaneçam distanciados de cenários impulsionadores de aprendizagem ao longo da vida.

Num mundo cada vez mais globalizante, o conceito de mudança torna-se insuficiente para retratar as constantes e sucessivas modificações e transformações, pelo que a imperatividade do termo acima mencionado e a ideia de uma responsabilização de cariz pessoal e individual, acarreta não só a conceção dos seus destinos como também contribui para um agravamento das desigualdades sociais. Salientemos que estamos a falar de pessoas que possuem menos escolarização e uma maior dificuldade em ter acesso e em monitorizar a informação e, por consequência, interiorizar a mesma e assumir uma posição de “autogestores” das suas aprendizagens e das suas vidas, pelo que as ofertas disponíveis não se demonstram eficazes no momento da procura e da participação (Cavaco, 2013).

A aprendizagem ao longo da vida revela-se a mais eficaz e eficiente resposta e estratégia a uma necessidade de integração e sobrevivência no mundo social contemporâneo e, por efeito, um sentido de cidadania e coesão e inclusão social. A ambiguidade do conceito de aprendizagem ao longo da vida causa impacto nas perceções e sentidos, na medida em que, aqueles que vivenciaram uma experiência educativa bem-sucedida atribuem um significado positivo de libertação e de controlo, quer nas atividades de aprendizagem, quer nas suas decisões e projetos de vida.

É evidente que os fatores da escolaridade e das qualificações são determinantes e decisivos nas desigualdades sociais e oportunidades na sociedade atual (Costa, 2012), pelo que denotamos uma relação direta entre a capacitação social e a escolarização e a pertinência da ação educativa na mobilidade social das pessoas (Martins et al., 2016). Ainda que se identifiquem e compreendam os esforços feitos em função da melhoria das qualificações nos indivíduos com baixos níveis de escolaridade, no caso específico de Portugal, é ainda sentida uma cumulatividade de fragilidades e uma dificuldade em dar resposta a quem não perspetiva a aprendizagem ao longo da vida como uma oportunidade para o seu percurso.

Toda a população portuguesa está distribuída assimetricamente ao longo do país, pelo que nas zonas mais periféricas estão os indivíduos mais idosos, mais carenciados e com menos níveis de qualificação. Falamos de um índice de envelhecimento, em 2021, que atingiu o valor de 184.9 idosos por cada 100 jovens (INE, 2022). Nesse sentido, é claro que as políticas públicas não podem e não devem desvalorizar a diversidade a nível

territorial, social e de faixa etária que, inevitavelmente, acaba por causa desigualdades relativas ao acesso a bens e recursos, como é o caso da educação e formação de adultos. Relembramos a necessidade deste domínio se diferenciar consoante as características dos territórios locais e, por isso, evidenciamos a emergência de um ajuste das ofertas educativas e formativas pensadas neste público de interesse, que considerem as imensas especificidades, fragilidades e outros fatores importantes que atendam aos perfis existentes. Note-se que é fundamental trabalhar-se em prol da amplitude da aprendizagem ao longo da vida e na capacidade de mobilização da sociedade, pelo que se enaltece a necessidade dos indivíduos em questão, se reverem nas ofertas disponibilizadas e que possam participar e sentir-se motivados, interessados e integrados. Dizendo por outras palavras, falamos de um variado leque de ofertas educativas e formativas, de aprendizagens formais, não formais e informais, eficazes na resposta aos desafios e desigualdades existentes (sociais, demográficas, territoriais) nas sociedades. Numa perspetiva de que ninguém deve ser deixado para trás, deve-se procurar introduzir uma política pública que consiga chegar a todas as populações (mais desfavorecidos, mais idosos e com dificuldade de acesso a oportunidades educativas) e, para isso, recorrer-se a uma proximidade e valorização de EFA e aprendizagem ao longo da vida, a um trabalho de animação educativa e, sobretudo, alinharem-se as vias de educação formal e não formal como foco central das qualificações.

A presente conceção sobre a educação acontece ao longo da vida e abrange todas e quaisquer aprendizagens, desde certificadas a espontâneas, podendo ser resultantes de múltiplos e diversos contextos e até transcender os limites exigidos pela educação (Desjardins et al., 2006).

Conclusão

É evidente que o domínio da formação profissional pressupõe inerentemente a educação como processo exclusivamente humano, intencional e intercomunicativo. Deste modo, falamos de instrução, socialização e personalização do ser humano e ainda de uma aprendizagem como meio estratégico para a aquisição de conhecimentos, comportamentos, informações e representações e como fator fundamental à vida dos sujeitos. Deste modo, denota-se a educação e formação de adultos como uma verdadeira interação entre o sujeito, o comportamento e o contexto de vida, tornando o presente processo contínuo no tempo e no espaço.

Face ao exposto, associamos representações que se espera das pessoas, em resultado da sua aprendizagem, aos tão conhecidos pilares da educação⁵, nomeadamente: o saber, intimamente ligado ao domínio de instrumentos de conhecimento e enquanto meio para a compreensão do mundo envolvente; o saber-fazer, relacionado com as competências e à questão da formação profissional; o saber-ser, retratando as atitudes e os valores, em que a educação é perspectivada como ferramenta crucial ao desenvolvimento integral da pessoa; o saber-estar, dizendo respeito à convivência com os outros e à participação em projetos comuns (UNESCO, 2010).

⁵ Informação presente em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Introdução

No presente capítulo, apresenta-se um enquadramento e caracterização da instituição de acolhimento.

Destacam-se a sua abordagem, descrição dos serviços prestados, recursos físicos, recursos humanos, tipologias de formação e o seu público-alvo, certificações e, por fim, parceiros estratégicos. Ao dar especial enfoque aos tópicos apresentados, o capítulo tem como principal intuito dar a compreender os vários elementos integrantes da estrutura da entidade, explicitando as origens, progresso e âmbitos de atuação que desenvolvem nas suas tarefas habituais e diárias.

De forma a contextualizar e complementar o capítulo em questão, considera-se pertinente que se assinalem, descrevam e enquadrem as atividades desenvolvidas em contexto de formação profissional para, assim, se clarificar o papel desempenhado pelos profissionais.

Por motivos ligados ao desenvolvimento do nosso percurso de estágio, nos primeiros meses do ano letivo de 2022/2023, decidiu-se não identificar a empresa, nem os seus profissionais.

2.1. Caracterização da instituição

A entidade, enquanto espaço pluralista de desenvolvimento e qualificação de recursos humanos, determina o seu foco na prestação de serviços de educação e de formação profissional. Reconhecida como uma pequena/média empresa, possui uma estratégia de atuação e políticas de qualidade definidas, sendo que a mesma teve a preocupação de definir a sua missão, visão, valores e compromissos. Apresenta como missão a valorização dos recursos humanos e associa-se de imediato ao princípio de realizar ações de formação profissional, que priorizem o desenvolvimento pessoal e a satisfação das expectativas de cada um dos indivíduos com que interagem. Já como visão, constituiu-se e posiciona-se como uma empresa baseada na referência, excelência e na inovação nos domínios da educação e da formação profissional, ao sustentar o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e, conseqüentemente, produzir riqueza de saberes e conhecimentos. Os seus valores traduzem-se claramente em rigor, integridade, comprometimento, valorização e inovação.

A organização, sediada estrategicamente no centro de uma cidade do interior centro do país, tem agora oito anos de existência. Esta, pretendendo alargar os seus horizontes e serviços e abranger um leque mais diversificado de recursos estratégicos, decide investir, estrategicamente, na área da consultoria empresarial, no sentido de assessorar o setor empresarial através da utilização de metodologias personalizadas e adequadas às carências de cada um e às exigências prospetivas do mercado de emprego atual. Deste modo, abrangendo clientes, individuais, empresariais, instituições públicas ou privadas, entre outras, reconhece-se que a entidade supracitada demonstra claramente possuir arcaboços fortes e consistentes, quer na formação profissional, quer na consultoria, já que alicerça um público variado, em que qualquer indivíduo pode usufruir dos serviços prestados, que agregam valor acrescido e reflexivo na melhoria da performance organizacional, pelo melhor desempenho individual. Sendo uma entidade madura e de fácil adaptação a tudo aquilo que a envolve, está, portanto, devidamente dotada de uma abordagem flexível, especializada e alicerçada e, sobretudo, de uma perspetiva abrangente, capaz de se mover em sinergias de articulação com outras empresas e organizações nos domínios da economia financeira e social e criar redes de parceria e fortalecer-se a si própria enquanto empresa particular.

De modo a dar resposta às necessidades a nível local e regional, a empresa foi incentivada a querer assumir-se como parte integrante e crescente nos domínios da educação e da formação profissional, para conduzir toda a sua atividade de forma a fazer face à estruturação e à competitividade dos mercados de trabalho e ainda do tecido económico e, principalmente, que fosse possível traduzir-se, num futuro próximo, como ponte para uma sociedade baseada em riqueza de conhecimentos e sabedoria.

Denotando uma contínua prestação de serviços, baseados na excelência, no desenvolvimento, qualificação dos recursos humanos e credibilização da formação profissional, a entidade supramencionada prospetiva, de uma forma constante, a melhoria da qualidade e funcionamento das suas infraestruturas, de modo a conseguir substancialmente a satisfação e a superação de expectativas globais dos indivíduos e do sistema de gestão da qualidade.

2.2. Descrição dos serviços

A organização, na qualidade de entidade de formação profissional certificada, desenha um plano de atividades anual, no qual integra as áreas nas quais se encontra

aprovada e habilitada para fornecer os serviços formativos. Em 2022/2023, a entidade está apta a proporcionar formação, nas seguintes áreas:

Tabela 2. Áreas de formação aprovadas e certificadas pela DGERT, de acordo com a Portaria n.º 851/3010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, de 23 de 1 junho.

815 - Cuidados de Beleza	347 - Enquadramento na
762 - Trabalho social e Orientação	Organização/Empresa
542 - Indústrias do Têxtil, Vestuário,	481 - Ciências Informáticas
Calçado, Couro	761 - Serviços de Apoio a Crianças e
000 - Formação base	Jovens
213 - Audiovisuais e produção dos media	811- Hotelaria e Restauração
341 - Comércio	812 - Turismo e Lazer
342 - Marketing e Publicidade	862 - Segurança e Higiene trabalho
344 - Contabilidade e Fiscalidade	215 - Artesanato
345 - Gestão e Administração	523 - Eletrónica e Automação
346 - Secretariado e Trabalho	
Administrativo	

As áreas apresentadas em que a entidade está certificada são comuns, quer para a formação financiada, quer para a formação não financiada.

A primeira tipologia apontada está subjugada a Fundos Europeus, pois são eles quem desafia e dá resposta a quatro questões essenciais, como o emprego, a inclusão social, a educação e os serviços públicos e, assim, é perspetivada como sendo a principal ferramenta no que diz respeito ao investimento em várias das esferas dos indivíduos membros da sociedade contemporânea. Dada a pertinência da atuação e prestação dos seus serviços, a entidade apresenta candidatura(s) aos mesmos, de forma constante, e consoante as suas aprovações, desenvolve as ofertas de formação profissional.

A segunda tipologia de formação é da responsabilidade da entidade, pelo que esta desenha e produz, para o público em geral, formações à medida dos seus interesses e objetivos, de outras empresas potencialmente clientes e ainda *enterprise solutions*.

O seu campo de atuação tem, portanto, um conjunto de serviços pensados e personalizados de acordo com os clientes, pelo que segue uma metodologia recorrente ao

nível estratégico, executivo e até tecnológico da formação e da consultoria. No que diz respeito ao primeiro, a instituição faz por agregar e conciliar as suas várias tarefas em relação a auditoria, estruturar documentos essenciais à sua atividade e relatórios de gestão e análise, entre outros, com o objetivo de dar resposta aquilo a que se propõe. O segundo, integra em si toda a parte da consultoria, mais especificamente, financeira e estratégica, recorrendo de um projeto de investimento, eficaz e eficiente não só no recrutamento dos recursos humanos como também na gestão da atividade, formação e da informação. Por fim, o último compreende toda a vertente tecnológica a que atribui a sua dedicação, como é o caso da gestão e da manutenção do *software* e na criação, funcionamento e monitoramento das várias páginas *web*, com o intuito de oferecer um serviço personalizado e abrangente de clientes individuais e empresariais.

A atividade formativa planeada e desenvolvida conta com a execução de formação de carácter administrativo e pedagógico, na medida em que se preza o rigor nas várias fases da formação e, assim, permite a qualificação inicial e contínua dos vários formandos integrados.

Independentemente da sua organização, funcionamento e dos seus resultados, deve enaltecer-se que a entidade formadora supracitada se assume inteiramente encarregue por todas as atividades de formação profissional desenvolvidas e os seus vários processos, mais especificamente, no momento de levantamento de necessidades, planeamento e desenvolvimento de planos formativos, assessoria técnica e pedagógica, recrutamento de formandos e formadores e, por fim, avaliação da formação.

2.3. Recursos físicos

A organização dispõe de vários espaços, mais especificamente, de uma sala de atendimento/secretariado, dois gabinetes técnicos, uma sala de reuniões/formadores, uma sala de formação teórica, uma sala de formação de informática devidamente equipada com computadores, uma sala de formação teórico-prática equipada com 18 máquinas de costura e ainda um espaço de convívio, mediateca e instalações sanitárias diferenciadas por sexo, para além das salas de formação protocoladas nacionalmente, dais quais poderá tirar proveito aquando da utilização nos projetos que dinamiza.

De forma a proporcionar a melhor oferta formativa possível e ir ainda mais ao encontro dos interesses dos indivíduos, a entidade alargou a sua atuação nas áreas dos cuidados de beleza e do trabalho social e orientação, ao disponibilizar um espaço próprio.

Assim sendo, o espaço organiza-se por uma sala de formação teórica, uma sala de formação de informática devidamente equipada com computador e uma sala destinada à dinamização dos vários referenciais das áreas supramencionadas.

De uma forma sustentada, mas eficaz, eficiente e gradual, a entidade mune as suas instalações com o conceito “*Tranining Labs*”, apostando em salas de formação com a presença de instrumentos e ferramentas facilitadoras de uma simulação bastante realística semelhante ao cenário de trabalho num futuro próximo dos formandos.

2.4. Recursos humanos

A entidade, aliada a empresas parceiras e com uma abrangência massificada, compreende, várias áreas de atuação em territórios local e nacional. Assim, urge a necessidade de se fazer munir de recursos humanos suficientes para conseguir oferecer a melhor experiência formativa através dos recursos e das metodologias de que dispõe para prestar os seus serviços formativos.

É pertinente a constituição e a integração de uma equipa competente, capaz de agir de forma responsiva a tudo a que se propõe. Assim, de forma a garantir qualidade e rigor durante os vários processos, atualmente, a entidade em questão dispõe de uma equipa de formação profissional, onde emprega, atualmente, seis colaboradores/as com os cargos de gestor/a de formação e técnico/a e coordenador/a pedagógico/a.

2.5. Tipologias de formação e o seu público-alvo

A entidade formadora em questão oferece um variado leque de tipologias de formação. Nesse sentido, o seu público-alvo é variável consoante o projeto de formação financiada onde os mesmos são integrados, considerando sempre que possível a sua necessidade, expectativa e interesse demonstrado em todo o processo formativo.

O projeto de formação modular certificada (FMC) contém em si duas tipologias específicas, nomeadamente, a 1.08 e a 3.03, sendo que ambas possuem projetos próprios e de clientes. No que diz respeito à primeira, esta destina-se a empregados ativos, com particular atenção aos que estão na iminência de perder o emprego atual e ainda os desempregados de longa duração (DLD), que detenham habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário e que se encontram a um passo de conseguirem reinserir-se no mercado de trabalho (POISE, 2020). Já no que diz respeito à segunda tipologia, esta dirige-se aos indivíduos desempregados, de longa duração ou não, com escolaridade

inferior ao ensino secundário e que se encontram a passos mais largos de se associarem ao mercado de trabalho atual (POISE, 2018).

Relativamente aos projetos de Capacitação para a Inclusão, a sua execução conta, num primeiro momento, com uma orientação para a obtenção de competências de carácter transversal e, posteriormente, num segundo momento, para a obtenção de competências de carácter técnico, associadas a determinadas áreas, elaboradas por UFCD que estão presentes no CNQ e que constituem em si componentes teórica e prática, com a possibilidade de virem a ser utilizadas durante a procura de trabalho. Seguem claramente uma lógica de aposta no desenvolvimento de competências, na medida em que se direccionam a grupos iminente vulneráveis, englobando DLD, usufruidores do Rendimento Social de Inserção (RSI) e ainda indivíduos com rendimentos consideravelmente baixos. Assim sendo, é de realçar que a tipologia mencionada apresenta elevados níveis de aplicação, devendo-se às parcerias estabelecidas com outras entidades a nível local e regional.

A formação à medida (FM) trata-se de um serviço caracterizado, diferenciado e exigente, ao construir planos de formação que vão ao encontro da disponibilidade, expectativas e interesses dos formandos. Deste modo, são desenvolvidos planos de formação especializados e ajustáveis, com conteúdos programáticos focados na prática operacional e no saber-fazer do seu público-alvo, perspetivando sempre os resultados a serem alcançados e as competências a aplicar no mercado de trabalho de cada um. Deste modo, a entidade em questão, procede a um levantamento de necessidades da empresa e, conseqüentemente, selecionados os módulos, desenvolve um programa de formação, individualizado, com planos formativos específicos, de modo a diversificar e ampliar as competências dos seus colaboradores nos vários setores. Assim sendo, é graças ao seu carácter específico que se objetiva que as sessões de formação sejam dinâmicas e incentivantes para os formandos e, sobretudo, se verifique um verdadeiro incremento nos níveis da motivação, rendimento e competitividade da equipa.

2.6. Certificações

A Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, mais conhecida por DGERT, é perspetivada enquanto entidade de referência no acompanhamento das relações laborais e na prevenção de conflitos coletivos de trabalho, no apoio à definição

de políticas públicas nas áreas das relações e condições de trabalho, do emprego e da formação profissional (DGERT, 2019).

No sentido de desempenhar a sua função e certificar entidades de formação profissional nas áreas da educação e da formação, a DGERT reconheceu, desde logo, a capacidade de desenvolver formação profissional e as fases distintas do ciclo formativo da entidade, que são concordantes com um determinado referencial de qualidade e uma intervenção especializada em áreas temáticas específicas (DGERT, 2019), pelo que a mesma é privilegiada, acreditada e certificada.

2.7. Parceiros estratégicos

Averiguando, de forma evidente, todo o dinamismo e desenvolvimento da organização, esta, afirma-se, atualmente, como uma entidade perfeitamente estruturada e reputada, no que diz respeito ao nível da formação de qualificação/certificação e dotada de uma perspetiva ampla e abrangente da sociedade.

Tratando-se de uma entidade que se movimenta em sinergias de articulação com várias outras empresas/organizações a nível económico-financeiro e social, é inerente e necessário o estabelecimento de ligações e redes de parceria e, concomitantemente, o seu revigoramento. Nesse sentido, com o objetivo principal de impulsionar a eficiência da sua atuação e intervenção, é emergente que se proceda a uma partilha intrínseca, partindo sempre de sinergias funcionais e operacionais das demais entidades. Para isso, a entidade supramencionada, no decorrer dos tempos, teve a preocupação de desenvolver um conjunto de parceiros estratégicos, de forma a se envolver e trabalhar com outras comunidades locais.

O aliar-se a outras entidades é garantir uma melhor compreensão de territórios e, conseqüentemente, uma articulação com entidades a nível regional, com quem a empresa pode delinear métodos e estratégias para uma intervenção eficaz e eficiente. A aliança proporciona, portanto, que se esteja em vantagem com o conhecimento do público-alvo a intervir e as suas características e, assim, de uma forma estratégica e prudente, assegurar uma resposta coadunada aos interesses e necessidades da população.

Quando se estabelece um protocolo e, conseqüentemente, uma parceria, conta-se inerentemente com a cooperação institucional, na perspetiva de conseguir desenvolver atividades coexistentes e mútuas, no que diz respeito à formação profissional. Assim sendo, é dado apoio a nível do levantamento de necessidades, na integração de formandos,

na dinamização e realização de projetos formativos e, posteriormente, conta-se com a estimulação de ações de disseminação das atividades a desenvolver e de divulgar a todos, independentemente da sua situação face ao emprego, as várias possibilidades de qualificação e/ou certificação a nível educativo e formativo. Assim, começa-se a organizar as atividades comuns a serem desenvolvidas, benéficas a uma evolução a todos os níveis, onde as demais instituições se encontram agregadas e, conseqüentemente, a fornecer as informações relativas às necessidades formativas, no exercício da atividade de cada uma das entidades e também outras sobre as modalidades de formação disponibilizadas pela entidade ou pelos seus parceiros. Deste modo, trabalha-se com rumo ao encaminhamento de possíveis candidatos para frequentarem a FMC, os cursos profissionais, a educação e formação de adultos (EFA) ou o processo RVCC, tendo sempre em consideração a preocupação de responder às necessidades sentidas pelos candidatos e pelas entidades parceiras. A acrescentar a isto e, acreditando na promoção de uma rede baseada em práticas de excelência, desenvolvem-se diversas iniciativas em formato de ações de sensibilização, consciencialização e inovação, a nível empresarial, na perspetiva de sensibilizar e consciencializar para o incremento de qualificações.

Estando a entidade envolvida com as áreas educativas e formativas, ela assume inteiramente a sua vinculação, na tentativa de ir ao encontro das necessidades e interesses dos formandos participantes e ao SNQ. Nesse sentido, é estabelecida uma parceria formal e, ao mesmo tempo, um trabalho em rede com um variado leque de CQ, no sentido de usufruir do seu importante papel e desempenho na qualificação de indivíduos adultos e no reconhecimento, validação e certificação de competências dos mesmos e da frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades dos indivíduos (Portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro). É relevante destacar que os estes perfis assumem um papel especial durante o processo de seleção de formandos participantes, justificando-se pela obrigatoriedade para com estes parceiros, de se priorizar e encaminhar cerca de 95% dos sujeitos mencionados.

Face ao exposto, as parcerias são estabelecidas numa lógica de viabilização de sinergias e cooperação para potenciar a aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo principal de levar as pessoas a adquirir certificação profissional/escolar ou de dupla certificação. Assim sendo, a organização supracitada é, sem margem para dúvida, uma entidade que se posiciona na nobre tarefa de formar pessoas e promover os seus desempenhos, seja a nível individual e/ou coletivo. Para isso, utiliza-se como estratégia

um alinhamento com as empresas e as organizações, no sentido de assegurar a visibilidade pretendida, o conhecimento e possibilidades de intervenção para implementar iniciativas formativas de qualidade e excelência, sempre na perspectiva de integrar os indivíduos no mercado de trabalho atual.

Conclusão

Verifica-se, claramente, que a empresa onde fizemos o nosso estágio, já percorreu um longo caminho no terreno da formação profissional. A entidade direciona todos os seus objetivos, metas, visão, missão, interesses e planos, de forma significativamente estratégica.

A sua atuação é, sobretudo, pensada em prol do seu público-alvo, no sentido de se caminhar em direção à qualificação inicial aos jovens, à formação contínua às empresas e respetivos colaboradores, à promoção de (re)inserção socioprofissional, à estimulação do desenvolvimento da habilitação e da qualificação dos indivíduos e ainda à fomentação da reconversão profissional e requalificação de públicos diversos.

A formação profissional tem vindo a assumir um importante papel na resposta educativa, formativa e social para públicos diversos e, conseqüentemente, na inserção das pessoas e no próprio tecido social.

O presente contexto comporta em si, sobretudo, a capacitação como caminho e fator de mudança na vida dos indivíduos, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Introdução

No presente capítulo apresentam-se os objetivos definidos e as atividades realizadas no âmbito do estágio curricular, que decorreu entre setembro e dezembro de 2022 na empresa atrás mencionada. Assim sendo, será descrito o projeto de estágio curricular, dando especial destaque aos objetivos gerais e específicos do estágio, acompanhados por uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas.

Primeiramente, apresentam-se os objetivos, enquanto verdadeiros enunciados dos resultados idealizados e “propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planificada (Pérez-Serrano, 2008, p. 44). Deste modo, como passo seguinte à análise das necessidades, estes são, portanto, o foco principal e a referência, contendo em si clareza, realidade e pertinência (Espinoza, 1986). Nesse sentido, orienta-se o projeto para quatro objetivos gerais e é graças ao delineamento dos mesmos que podemos explicitar coerente e concisamente os comportamentos avaliáveis, discernir experiências e a adequação das mesmas, conceitos, pesar relações, praticar metodologias e, por fim, avaliar (Espinoza, 1986). Assim sendo, definiram-se objetivos que permitiram um desempenho adequado no assumir de um duplo papel, enquanto técnica e coordenadora pedagógica de formação e técnica superior de educação social numa equipa multidisciplinar, em contexto formativo.

Em segundo lugar, com o intuito de se ir ao encontro dos objetivos delineados, desenvolveram-se inúmeras tarefas habituais da instituição, que nos possibilitaram a colaboração ativa em atividades num espetro temático variado e a aquisição de competências transversais e essenciais enquanto profissional. Dada a pertinência das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, apresentam-se as mesmas, incluindo em si a sua organização por áreas e uma descrição pormenorizada de cada uma.

3.1. Projeto de estágio

Feita a apresentação e caracterização da instituição, no âmbito do Departamento de Formação Profissional, apresentam-se, em seguida, os objetivos gerais e específicos do estágio curricular e as atividades consequentemente desenvolvidas.

3.1.1. Objetivos gerais e específicos

1. Compreender o papel de técnico/a superior de educação social numa equipa multidisciplinar.

1.1. Aplicar os conhecimentos essenciais do saber educativo do profissional de educação social.

1.2. Reconhecer a pertinência da integração e da diversidade cultural nas abordagens pedagógicas em contextos de educação e formação.

1.3. Analisar o carácter sistémico na educação e na formação.

1.4. Entender a importância do mapeamento de respostas em rede na intervenção social junto de públicos heterogéneos.

2. Coordenar o planeamento, a organização, a execução e a avaliação da formação profissional.

2.1. Acompanhar o processo de educação e formação de jovens e adultos.

2.2. Personalizar o processo de ensino-aprendizagem, viabilizando novas metodologias e estratégias, promotoras de competências de autoaprendizagem e autodesenvolvimento.

2.3. Elaborar registos, materiais de suporte à formação e dossiers técnico-pedagógicos.

2.4. Aferir os fatores pedagógicos inerentes do processo formativo, com o propósito de sugerir possíveis adaptações e melhorias.

3. Promover a inclusão de jovens e adultos inativos na sua comunidade através da participação em ofertas educativas e formativas.

3.1. Compreender os desafios da intervenção social em contextos de diversidade étnica.

3.2. Contribuir para a integração da diversidade étnica e cultural nas abordagens pedagógicas em contextos de educação e formação.

3.3. Utilizar, de forma adequada e clara, as tecnologias de informação e comunicação para com os públicos destinatários.

3.4. Contribuir para o aumento de novas competências pessoais, sociais e profissionais, essenciais às exigências do mercado de trabalho atual, nos jovens e adultos ativos e inativos.

3.2. Diversidade de atividades desenvolvidas

O período de estágio curricular possibilitou-nos a concretização e colaboração em atividades num espectro temático variado e em contacto com as diversas fases do ciclo formativo, essenciais à aquisição de verdadeiras competências transversais. Deste modo, as atividades desenvolvidas durante os meses de estágio, revelaram-se verdadeiramente enriquecedoras e fulcrais à atividade de uma futura profissional de coordenação pedagógica e de gestão de formação profissional.

No presente capítulo, segue-se a descrição das atividades, divididas em dois subgrupos-chave, com o principal intuito de organizar da melhor forma possível a informação e conseguir evidenciar o trabalho desenvolvido. Estes são: apoio administrativo-pedagógico e atendimento ao público; coordenação pedagógica.

3.2.1. Apoio administrativo-pedagógico e atendimento ao público

O apoio administrativo-pedagógico e o atendimento ao público são tarefas igualmente importantes no funcionamento diário da organização.

No que diz respeito à primeira, esta comporta a prestação de apoio a nível técnico-administrativo das várias ações de formação a decorrer, como estratégia na gestão educacional e formativa, relativamente aos seus recursos, bens, património e estrutura disponíveis e viáveis à prática pedagógica.

A equipa pedagógica tem o atendimento ao público como uma das suas responsabilidades, uma vez que é este que interfere, de forma direta, na visão que o público-alvo da empresa tem sobre ela, por isso, representa uma importante fonte contribuidora e benéfica do seu trabalho e imagem. Deste modo, cabe-lhe atender, rececionar e encaminhar todos os pedidos de esclarecimento por parte dos indivíduos que vêm até à empresa à procura dos serviços da entidade. A presente tarefa conta com a angariação e recolha de inscrições de possíveis candidatos e/ou futuros formandos/as, pelo que deverá ser-lhes fornecida a ajuda necessária a esse passo, auxiliando-os no acesso, registo e funcionamento da plataforma própria. Devem ainda ser reunidos os documentos necessários à inscrição e futura integração das pessoas nas ofertas formativas, seja de forma digital ou presencialmente.

3.2.2. Coordenação pedagógica

É da responsabilidade da coordenação pedagógica o acompanhamento pedagógico das várias ações de formação planeadas e a decorrer e ainda a execução de todo o planeamento definido pela gestão de formação. Nesse sentido, as funções e responsabilidades afetas ao técnico/a e coordenador/a pedagógico, incluem em si as seguintes:

3.2.2.1. Diagnóstico de necessidades de formação profissional

O diagnóstico de necessidades de formação consiste em identificar carências individuais e/ou coletivas, ao nível dos conhecimentos, competências e ações, tendo como propósito a execução de um plano de formação profissional. Sendo das primeiras e das mais importantes etapas no ciclo formativo, selecionam-se os métodos, técnicas e estratégias para iniciar o processo, pretendendo sempre a diversidade e a credibilidade da informação recolhida.

A recolha que fizemos assentou no envio de um *e-mail* a toda à base de dados atual da entidade, com informação sobre o diagnóstico de necessidades e com um inquérito/questionário com questões intimamente ligadas aos interesses e necessidades educativas e formativas das pessoas face às especificidades e exigências do exercício das suas atividades.

O documento em questão atendeu, sobretudo, às políticas de desenvolvimento de recursos humanos, a uma retrospectiva da atividade formativa e à identificação de carências formativas subsequentes da avaliação do desempenho demonstrado. Portanto, obtidas as respostas, o próximo passo contou com a execução de um plano de formação, com o principal intuito de reunir um determinado conjunto de ações de formação, devidamente fundamentadas no diagnóstico de necessidades realizado num momento anterior.

Planear, representa uma das primeiras estratégias da empresa, uma vez que diz respeito ao estabelecimento prévio das ações e os meios apropriados para conseguir alcançar determinado propósito, pressupondo atempadamente a definição de objetivos e outras questões, que vão ao encontro das finalidades estabelecidas para a área formativa.

3.2.2.2. Participar na descrição, organização e planificação da oferta e do plano de formação

O plano de formação profissional é resultante do diagnóstico de necessidades formativas através da auscultação dos seus formandos e candidatos, sendo elaborado anualmente e gerido periodicamente.

Posteriormente à recolha de todas as informações e condições a assumir por parte da entidade formativa, a próxima fase assenta na organização das ações, no sentido de a equipa pedagógica estar encarregue de definir e selecionar, juntamente com o setor diretivo, as ações de formação a decorrer, as respetivas áreas de formação a privilegiar e os candidatos/formandos a quem se direcionam. Nesse sentido, tendo já reunido as áreas temáticas, o segmento-alvo, objetivos gerais e modalidades de formação, organiza-se a presente informação, através da utilização do programa de *software* de folha de cálculo *Excel*, nomeando o respetivo código, designação, duração, área de formação, nível de qualificação necessário, regime, data de início e de fim, nome do formador e, por fim, o nome da entidade formadora que irá proporcionar a ação em questão, no caso de ser a própria ou uma entidade externa especializada a fazê-lo.

A organização referida permite a qualquer membro afeto à coordenação pedagógica, a consulta do processo, para poder estar ciente de todo o planeamento e acompanhamento das ofertas formativas, no que toca à calendarização específica das ações, ao regime em que decorrem (presenciais, *online* ou misto), entre outros aspetos.

3.2.2.3. Garantir a recolha de documentos de candidatos/possíveis formandos

Independentemente da tipologia formativa previamente planeada, a equipa pedagógica tem a responsabilidade de, no momento das inscrições dos candidatos, informar e fazer por reunir documentos essenciais à integração dos mesmos nas ofertas formativas, nomeadamente, o documento de identificação (facultativo), o certificado de habilitações (CH), o comprovativo de IBAN com titularidade, o documento comprovativo da sua situação face ao emprego (recibo de vencimento, a declaração de atividade tributária ou a declaração do instituto do emprego e formação profissional) e, no caso de se encontrar empregado/a ativo/a, a declaração da entidade patronal com horário de trabalho, assinada, carimbada e datada.

O presente processo de recolha dos documentos e de dados pessoais é essencial à gestão das inscrições e conseqüente integração dos indivíduos na base de dados da

empresa, constituindo-se uma condição necessária e obrigatória a qualquer ação de formação profissional.

3.2.2.4. Gerir o recrutamento e seleção de formandos e formador para cada ação de formação

A formação modular certificada (FMC) representa a tipologia formativa que mais necessitou de apoio à coordenação pedagógica. Esta destina-se a dois tipos de públicos como mencionado na caracterização da entidade num ponto anterior, na medida em que as unidades de formação, em geral, compreendem durações entre 25 horas e 600 horas, sendo que a entidade dispunha, maioritariamente, de UFCD de 25 horas, 50 horas e/ou de 75 horas, a decorrer em diversos tipos de horário, ou seja laboral, misto ou pós-laboral, concordante com as disponibilidades e os interesses do grupo de formação, constituído, obrigatoriamente, por um mínimo de 15 formandos. A juntar à informação apresentada, os formandos, deverão possuir idade igual ou superior a 18 anos e deverão encontrar-se empregados ativos ou desempregados com habilitações iguais ou superiores ao 12º ano de escolaridade.

Aquando das inscrições feitas pelos candidatos, quer via plataforma, site ou presencialmente nas instalações da entidade, a equipa pedagógica procede ao recrutamento e seleção de formandos para cada uma das ações a desenvolver. Para isso, num primeiro momento, o perfil dos formandos é, de forma detalhada, investigado ao nível das suas habilitações, situação em que se encontram face ao emprego e não menos importante, procede-se à revisão da caderneta de qualificações de cada um, no sentido de não se cometerem erros de repetição de UFCD e para assegurar a sua posterior integração. Após a análise dos formandos/grupo de formação e das necessidades sentidas de formação profissional, analisa-se também o certificado de habilitações do formador a ministrar a ação e o seu certificado de competências pedagógicas, mais conhecido por CCP, ou documento equivalente, de modo a decidir qual a pessoa responsável a ministrar a ação de formação.

Cumprindo os requisitos nos seus vários níveis e fatores, os candidatos interessados em determinada UFCD/área são pré-selecionados e, portanto, contactados pela equipa pedagógica, via *email* e telefónica, no sentido de transmitir todas as informações referentes à ação e orientações específicas relativamente aos módulos e

conteúdos a ministrar e, conseqüentemente, obter *feedback* e uma resposta positiva ou negativa sobre a sua participação na oferta formativa.

Acrescentamos ainda a preocupação constante por parte da entidade, em garantir a adequação das competências aos referenciais de formação a desenvolver, com o principal intuito de se ir ao encontro dos níveis de escolaridade dos indivíduos e respeitar as suas necessidades e interesses e claro, salvaguardar o trabalho desenvolvido e o cumprimento de regulamentos.

3.2.2.5. Fazer a calendarização das ofertas formativas

Para iniciar qualquer ação de formação, é essencial que, assim que seja possível e após a verificação da legibilidade dos formandos, se transmita aos mesmos e ao formador/a selecionado/a e disponível, a confirmação de início de cada módulo, pelos vários meios. Assim, torna-se premente que se crie um cronograma prévio, de modo que, de seguida, se faça apresentar o mesmo, via *email*, aos membros envolvidos. Portanto, o referido documento, tem o principal intuito de apresentar a data de início, a data de fim, o número de dias, o número de horas e as datas das respetivas sessões síncronas da oferta formativa em questão.

3.2.2.6. Inscrição no SIGO

No que diz respeito à gestão das inscrições dos formandos, a equipa pedagógica, para cada ação de formação a desenvolver, tem de criar, na plataforma SIGO, a ação de formação correspondente, começando por indicar a modalidade, data de início e de fim, regime, o código e designação da ação. Posteriormente, no que toca ao curso, à entidade e ao plano de formação, acrescenta-se, à informação acima colocada, o sistema de financiamento, o número de formandos e a entidade consultora e promotora pela qual a mesma decorre, a UFCD planeada e respetivo código e área de formação. Igualmente importante, é no próximo passo da plataforma, que se deve associar o formador/a escolhido/a na equipa pedagógica da entidade, indicando o seu nome completo, a sua função e a data de início e de fim da prestação de serviços. De modo a garantir o correto procedimento, após o descrito, é importante que se submeta a ação e o seu estado se encontre submetido no SIGO. Submetida a ação de formação, a plataforma está pronta para fazer reunir o grupo de formação, pelo que, os formandos, devem ser geridos a nível das inscrições, pesquisando, por cada um, através do número de identificação fiscal,

número de identificação, data de nascimento, nome completo ou número de SIGO e, posteriormente, adicionando ao formando a nova inscrição. Esta requer a indicação da situação profissional do indivíduo, ou seja, a condição, o setor e a profissão, o diagnóstico, através da menção da ausência ou da presença de uma componente tecnológica e, por fim, a seleção e associação do plano de formação anteriormente criado. Acrescenta-se que o procedimento supracitado, deve repetir-se por cada um dos formandos da ação de formação e os formandos deverão ficar agrupados dentro da mesma ação formativa, enquanto grupo de formação. É igualmente relevante afirmar que, frequentemente, após os passos mencionados, se verifica que os formandos não se encontram, de forma alguma, inscritos na plataforma, sendo assim obrigatória, a criação do seu perfil enquanto formando, inserindo-se os seus vários dados pessoais e anexando o respetivo certificado de habilitações, comprovativo das habilitações do primeiro.

Numa outra vertente, quando a ação de formação é não financiada, ou seja, quando o investimento parte do formando, o processo diferencia-se apenas no momento da certificação, em que, no respetivo campo, coloca-se a nota final quantitativa atribuída, na medida em que requer, posteriormente, a confirmação do resultado da certificação na componente profissional e/ou tecnológica obtida pelos formandos. Na presença de formandos menores de idade, deverá entregar-se uma autorização aos encarregados para que assinem e atestem a sua responsabilidade pelo menor no processo e, posteriormente, solicitar, através desse documento, à plataforma SIGO, a sua admissão e integração no curso para que validem os indivíduos e seja possível inscrevê-los e, de seguida, certificá-los.

3.2.2.7. Elaborar pedidos individuais de encaminhamento

O processo de inserção dos vários formandos nas ações de formação, pela entidade consultora ou promotora, no caso da tipologia de formação 1.08, conta ainda com mais um passo. Ainda na plataforma SIGO, a equipa pedagógica deverá ter o cuidado de saber e/ou verificar, se os formandos de determinado grupo de formação, estão encaminhados para formação modular certificada, sendo que este procedimento passa a ser obrigatório, na presença de um grupo, do qual 50% é proveniente da mesma entidade empregadora. Deste modo, na ausência de encaminhamento, deverá colmatar-se esse facto e os formandos serem encaminhados por um Centro Qualifica da região, parceiro da entidade. Nesse sentido, o coordenador pedagógico entra em contacto com a pessoa responsável

e/ou com o/a técnico/a de orientação, reconhecimento e validação de competências, mais conhecido por TORVC, para abordar a possibilidade de assegurarem determinado pedido de encaminhamento e, de seguida, agilizar e fazer cumprir os restantes pontos, fulcrais ao mesmo, ou seja, as etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e condução dos formandos.

3.2.2.8. Utilização da plataforma de gestão interna Mestreclique no desenvolvimento e acompanhamento do processo de formação profissional

Na qualidade de entidade consultora e formadora certificada, a empresa possui ainda uma plataforma de gestão interna, no respeitante à prestação de apoio à gestão de formação, sendo ela a Mestreclique. A plataforma em questão foi propositadamente escolhida pela instituição, por acreditar ser capaz de dar resposta às necessidades sentidas pela equipa pedagógica e formativa, formadores e formandos, nas diversas ofertas formativas que proporciona e desenvolve.

O principal intuito da plataforma é criar uma ponte de ligação entre os vários intervenientes de todo o processo formativo. Deste modo, todos eles, ou seja, os coordenadores/as, os formadores/as e os/as formandos/as têm direito ao acesso à plataforma, sendo que a equipa pedagógica têm acessibilidade direta à plataforma Mestreclique e os restantes elementos mencionados ao ao *site* da entidade formadora através do seu próprio perfil já criado na plataforma em geral.

O coordenador/a é o que têm uma visão de maior abrangência sobre o processo. É através do seu perfil/conta que é possível proceder à criação e estruturação das ações de formação das variadas tipologias de formação profissional. Em cada ação a planear e a desenvolver, cabe ao responsável criar os cursos, indicando o código, o referencial, a área de formação, o programa de financiamento, a modalidade de formação, a conta bancária referente, o nível de qualificação, o número de horas, o número de formandos e os créditos, de acordo com o CNQ. Criado o curso, segue-se o processo para a criação e configuração da ação. Este passo, inicia-se com a indicação do código, da designação, do curso criado, horário, local de formação, sigla, nível de Sigo, apólice, data de início e de fim, horas e níveis de qualificação e, como forma de inserir os formandos, procede-se à importação do ficheiro, em formato *Excel 97*, que contém a listagem dos formandos e as referentes informações, de forma a introduzir e/ou atualizar as entidades em questão. De seguida, no lugar afeto aos módulos, devem selecionar-se os mesmos, através da pesquisa

feita no catálogo de módulos. Relativamente à afetação dos recursos, estes subdividem-se na seleção de formandos anteriormente inseridos e de formadores que já se encontram na plataforma e ainda os módulos e o número de horas a atribuir aos segundos. A isto, acrescentamos que a plataforma fornece a possibilidade de, se necessário, mais do que um módulo num único contrato de formação, pelo que é possível serem desenhados percursos das mais variadas áreas, desde que pertençam ao mesmo referencial. Executando os vários tópicos mencionados, o sistema encontra-se pronto à execução pedagógica, como forma de elaborar o cronograma, marcando os dias e os horários correspondentes. Além do mencionado e o mais evidente, é através do perfil anterior que é possível a emissão e a impressão da documentação obrigatória do dossier técnico-pedagógico. A acrescentar, finalizada cada ação de formação e indicação tanto de sumários, presenças, como de avaliações, o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de colocar o IBAN em cada entidade e utilizar o seu perfil para emitir bolsas aos formandos. Estas devem estar de acordo com a tipologia de formação e o respetivo horário, para proceder ao pagamento dos apoios sociais, mais especificamente, o subsídio de alimentação por cada dia de formação. Acrescentamos ainda, como último passo, a emissão de notas de honorários aos formadores, enquanto documentos informativos e comprovativos dos seus serviços, aquando da inserção de todas as evidências e obrigatoriedades do processo de formação profissional.

O perfil/conta de formador/a é utilizado pelos responsáveis que ministram as ações de formação, pelo que o seu propósito assenta no registo de sumários, presenças, disponibilização de materiais de apoio afetos à aprendizagem, avaliação e outras informações pertinentes referentes à formação. Em geral, independentemente do regime da ação de formação, ser presencial ou *online*, a plataforma é igualmente utilizada, para um maior nível de monitorização da ação.

A funcionalidade ligada ao perfil de formando/a permite aos indivíduos registarem-se na plataforma, inscreverem-se nas ações de formação que sejam do seu interesse e ainda anexar os documentos necessários à sua integração.

A presente plataforma representa uma mais-valia na gestão da formação profissional da entidade, uma vez que serve não só como alicerce à organização e execução da mesma, como também à otimização de todos os recursos para todos os envolvidos.

3.2.2.9. Garantir a elaboração, organização e manutenção dos dossiers técnico-pedagógicos (DTP)

Inseridas todas as informações na plataforma própria da entidade formadora, é iminente a elaboração dos dossiers técnico-pedagógicos, mais conhecidos por DTP, de cada ação de formação a desenvolver, no sentido de reunir os dados e os documentos necessários à execução das mesmas. Deste modo, os DTP são constituídos por uma série de tópicos, cujos documentos são extraídos da Mestreclique, nomeadamente: identificação - programa da Ação, de forma a caracterizar a mesma a nível dos conteúdos, módulos, objetivos gerais e específicos, área e modalidade de formação, forma de organização, metodologias e instrumentos de avaliação, recursos pedagógicos, espaços e equipamentos e equipa pedagógica inerentes; cronograma, como ferramenta útil para a organização e apresentação das sessões e dos respetivos horários; formadores/as, contendo o cartão de cidadão, certificado de habilitações, *currículum vitae*, certificado de competências pedagógicas e comprovativo de IBAN com titularidade, acompanhados pelo contrato de prestação de serviços que o mesmo, se estiver em concordância com a informação escrita, assina e se compromete a ministrar a ação de formação; formandos/as, dividindo o presente separador em duas partes integrantes, dizendo respeito a primeira aos documentos dos formandos e a segunda, onde devem estar presentes as fichas de inscrição, os formulários dos participantes e os contratos de formação assinados pelos mesmos; folhas de presença, devendo ser apresentadas o mesmo número de folhas consoante o número de dias de formação decorridos e contendo em si a assiduidade dos elementos constituintes do grupo de formação, através da contabilização das presenças e faltas em cada sessão e os sumários, como forma de registo dos conteúdos lecionados nas várias sessões; planos de sessão, para nortear o ato de ensino-aprendizagem, retratando a caracterização da ação, os conteúdos programáticos, os objetivos específicos da sessão, os métodos e técnicas pedagógicos, atividades didáticas, meios e recursos avaliação e o tempo previsto; materiais pedagógicos, contendo os materiais didáticos facultados e utilizados pelo formador/a em contexto de aprendizagem, tomando como exemplo, os *powerpoints* e o manual de formação, que fazem reunir os objetivos, os conteúdos programáticos e todas as informações e aprendizagens de cada módulo; avaliação das aprendizagens, ou seja, no fim da ação, o presente separador deve contemplar os vários instrumentos e materiais avaliativos utilizados para verificar a aquisição dos

conhecimentos no decorrer da ação, tais como trabalhos e/ou fichas de avaliação, feitas por cada formando e ainda a grelha de avaliação de competências, a nível comportamental, sumativa e final, e da grelha de avaliação formativa final, com a listagem dos formandos e a respetiva avaliação; cópia dos certificados de formação - SIGO, cujo separador conta com fotocópias dos certificados de formação profissional dos formandos/as e os comprovativos de desistência, assinados pela gerência da entidade; avaliação da ação, contando com os questionários de avaliação da satisfação, por parte dos formandos e do/a formador/a, como forma de obter *feedback* sobre o seu contentamento e analisar eventuais ações de melhoria em ações de formação futuras; relatório de ocorrências, com o registo do acompanhamento e de ocorrências e ainda a ficha de sugestões e/ou reclamações; outra documentação, que seja pertinente ao processo; pagamentos, com lugar ao comprovativo de emissão de bolsas aos formandos e os respetivos IBAN. É ainda relevante destacar que, para além de se seguirem à risca a utilização de *templates* para os vários separadores, todos os documentos contidos nos separadores se encontram, dentro do possível, organizados de forma alfabética para uma maior facilidade de acesso e consulta.

Além da emissão e elaboração das secções mencionadas de cada um dos DTP executados, o processo de organização deste, conta ainda com uma capa indicativa da ação de formação em questão, com o seu código, designação e data de início e uma *check-list* com os passos a seguir para o encerramento da mesma aquando do seu término e também uma lombada, como forma de identificar a ação, no que respeita ao seu código, designação e número de horas.

3.2.2.10. Garantir as condições de execução física da formação, considerando os recursos logísticos previstos e existentes

De modo a garantir o correto funcionamento das ações de formação, desde o início ao fim, é de a responsabilidade da equipa pedagógica assegurar as condições de execução física da formação, uma vez que o espaço a utilizar é cedido pelo edifício principal, onde a entidade se encontra instalada. Assim sendo, deve colocar-se a par toda a equipa das instalações dos cursos a iniciar/desenvolver/terminar em regime pós-laboral, como forma de garantir a disponibilidade da sala e dos equipamentos nela presentes, afetos a uma aprendizagem de excelência aos formandos.

3.2.2.11. Incentivar a realização de reuniões periódicas com todos os elementos da equipa afeta à coordenação pedagógica

Em prol do bom desenvolvimento dos cursos e do ambiente em si, está presente um trabalho minucioso da pessoa responsável pela mediação da formação, para que as várias atuações funcionem como ponte de ligação entre todos os elementos da equipa. Para isso, incentiva-se o agendamento de reuniões entre todos os intervenientes do processo formativo, estimulando-se o início da realização de reuniões, periodicamente (mensal), como forma de identificar e quando necessário, ultrapassar dificuldades sentidas pelos formandos. Consequentemente, quando e se necessário, devem ser encontradas estratégias, com a ajuda de todos.

3.2.2.12. Verificar a concretização do cronograma, objetivos, conteúdos e orientações metodológicas e o cumprimento dos regulamentos

Ainda no âmbito da organização e desenvolvimento das ações de formação, é fundamental que o coordenador pedagógico tenha uma visão e uma atitude abrangente naquilo que é o processo formativo. De forma autónoma, este deve ter sob supervisão a realização das ações de formação, no sentido de verificar a execução cronograma, objetivos, conteúdos e orientações metodológicas e o cumprimento dos regulamentos. Deste modo, é da sua responsabilidade, começar por transmitir todas as diretrizes e orientações inerentes aos módulos e aos respetivos conteúdos a lecionar por cada um dos formadores. A acrescentar ao apresentado, é fundamental garantir-se e coordenar-se a elaboração de conteúdos programáticos e de suportes didáticos ao desenvolvimento das ações de formação, por parte dos formadores, enquanto instrumentos benéficos à aprendizagem, pelo que, atempadamente, são-lhe enviados os *templates*, próprios da organização, que devem utilizar para esses efeitos e enviados de volta para verificação e garantir de que os mesmos cumprem e se adequam aos objetivos estabelecidos num primeiro momento.

Nesse sentido, este primeiro passo representa o início do estabelecimento de uma ligação entre a entidade/organização e os formadores, essencial à promoção da articulação entre os vários elementos da equipa formativa.

3.2.2.13. Acompanhar continuamente a concretização das ações formativas

No sentido de fazer cumprir o idealizado e o esperado no que toca a cada uma das ações de formação proporcionada aos formandos, definiu-se, desde o início, a importância de se acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrem nas instalações da organização.

Cada ação de formação e respetivo grupo de formação conta inteiramente com a coordenação e a dinamização por parte da equipa pedagógica. Independentemente do número de sessões e de horas das ações, colabora-se, durante todo o processo formativo, com visitas de acompanhamento às ações de formação, na medida em que a primeira e última sessão detém um especial interesse e atenção.

Na primeira é fundamental estar-se presente, no sentido de, no início, dar-se as boas-vindas aos formandos, para que cada membro desenvolva em si mesmo um sentido de pertença, valor e de importância e, sobretudo, possa familiarizar-se com o contexto em que está inserido. Já com o intuito de informar o grupo, dão-se a conhecer as orientações específicas da ação de formação em geral, incluindo percentagem de faltas, pagamento dos apoios sociais e certificação, e ainda se aborda a importância do envio dos documentos necessários à sua integração, para que os mesmos compreendam que estão inseridos num processo, em que o primeiro passo é esse mesmo envio e o restante é da responsabilidade do/a formador/a e da equipa pedagógica. Por fim, entregam-se as fichas de inscrição, os formulários dos participantes e os contratos de formação a cada formando, adquiridas aquando da seleção e integração, onde cada um assina nos respetivos campos que lhes são cedidos para o efeito e ainda a entrega do manual de formação fornecido pelo formador/a com os conteúdos do módulo. Para além do preenchimento do questionário de avaliação de satisfação do módulo, a última conta com a análise fundamental da verificação do cumprimento dos objetivos estipulados e ainda uma avaliação do conteúdo formativo que foi ministrado no decorrer das várias sessões, que reúne aprendizagens, reações e atitudes nos formandos e, assim, é possível averiguar o verdadeiro benefício e utilidade do módulo de formação profissional.

Salvuarda-se que, em circunstâncias que os formadores não conseguiam estar presentes por motivos de saúde, nomeadamente, o isolamento pela covid-19, o coordenador tinha de se adaptar a essa realidade e trabalhar para agilizar as sessões em questões e transformá-las em sessões em formato *online*. Deste modo, estas exigiam,

inevitavelmente, que fosse criado um evento no calendário *Google*, como forma de criar uma ação de formação e o respetivo *link* de acesso ao *Google Meet*, devidamente organizado e monitorizado no mesmo horário definido, proporcionar a sessão e que, posteriormente, se procedesse ao envio do mesmo via mensagem de texto e email aos formandos.

No decorrer do processo formativo, ainda na plataforma supracitada, é sempre criada uma *Classroom*, destinada a cada módulo, incluindo o/a formador/a e os formandos, como forma de comunicação e partilha de materiais informativos e/ou didáticos entre todos.

Uma das maiores e derradeiras palavras que definem o papel do coordenador é disponibilidade. Este conceito é utilizado, do início ao fim, do exercício da sua atividade, como estratégia à comunicação e interação entre todos.

3.2.2.14. Fazer a certificação no SIGO

Verificado o término e a finalização de cada uma das ações de formação, é fulcral proceder-se à certificação dos respetivos formandos, pelo que a primeira é feita através da plataforma SIGO.

De modo a fazer-se iniciar o processo em questão, o primeiro passo cabe à verificação, através da grelha de avaliação de competências e a grelha de avaliação formativa final, dos formandos que foram validados e aprovados e os reprovados/desistentes, no respetivo módulo.

Num primeiro momento, é essencial verificar-se que os formandos estão já inscritos na plataforma para, num segundo momento, se proceder à certificação. O seu procedimento assenta na confirmação com a listagem como recurso de verificação dos formandos inscritos, quer no DTP, quer na plataforma SIGO e na própria da entidade para, de seguida, colocar o estado da ação de formação, em efetivo funcionamento. Alterando o estado, em cada uma das inscrições dos formandos, confirmam-se os dados colocados, dando especial atenção à condição de trabalho e à escolaridade, fazendo seguir-se a confirmação de certificação. Esta, gera um documento exemplificativo e prévio do certificado a emitir como meio de confirmação para o coordenador, em que, se o mesmo se encontrar em conformidade, deverá dar-se permissão ao sistema para efetivar o documento, abri-lo e guardar o respetivo em formato digital. Acrescenta-se ainda que, além de se certificarem os formandos que obtiveram aproveitamento na ação, o

coordenador deverá ainda registrar e classificar, no caso dos formandos que não obtiveram aproveitamento e não conseguiram alcançar os mínimos requeridos, como sem aproveitamento e, no caso do formando apresentar uma percentagem de faltas superior a 10%, deverá ser colocado como desistente por motivos de não comparência. Salvaguarda-se que todos os dados recolhidos estão sob a regulação legal de confidencialidade e proteção de dados pessoais dos formandos.

Face ao processo de certificação, de seguida, os certificados devem ser devidamente impressos, assinados e carimbados pela gerência da entidade formadora. No mesmo momento, é necessário emitir e imprimir o documento regulador de levantamento dos mesmos, como forma de controlo comprovativo da entrega de certificados, registando a data de levantamento e/ou envio e a respetiva assinatura do formado ou pessoal responsável. Considera-se esta uma das etapas mais importantes na formação profissional, uma vez que se perspetivam os certificados como instrumentos comprovativos da aquisição de um conjunto de resultados da aprendizagem, no que toca a conhecimentos, capacidade e comportamentos por parte dos indivíduos.

3.2.2.15. Colaborar no encerramento das ações de formação e respetivos DTP

Concretizadas as ações de formação, é necessário proceder-se ao encerramento das mesmas e os respetivos DTP, ou seja, a avaliação de toda a ação e dos respetivos relatórios. A equipa pedagógica verifica toda a informação impressa e contida nos dossiers e assegura que a mesma esteja em concordância e cumprimento das exigências dos projetos/sistemas de financiamento, ou seja, com todos os documentos dos vários separadores abordados anteriormente. Caso contrário, o coordenador/a pedagógico/a tem o dever de entrar em contacto, via *e-mail* ou telefonicamente, com o/a formador/a para solicitar os documentos que se encontram em falta e/ou assinar os campos que lhe são concedidos para o efeito e ainda agilizar administrativa e pedagogicamente todo o processo formativo para o seu encerramento e posterior arquivo.

3.2.2.16. Consulta e disponibilização dos códigos de acesso à área reservada ao Passaporte Qualifica

Como forma de dar a possibilidade aos formandos de acesso ao registo das qualificações e competências adquiridas e desenvolvidas ao nível da educação e da

formação, frequentemente, procedia-se ao envio dos códigos de acesso à área reservada ao Passaporte Qualifica, via email ou presencialmente, conforme nos fosse solicitado.

3.2.2.17. Participação na reunião de documentos e informações para a bolsa de formadores

De acordo com o normal funcionamento da entidade formadora em questão, uma das etapas fundamentais à gestão e ao apoio à formação é a bolsa de formadores interna da empresa.

Com o principal objetivo de fazer reunir numa só plataforma todos os dados e informações sobre formadores certificados, a referida bolsa contempla a possibilidade de se pesquisarem os perfis existentes, de se analisar em áreas educativas e formativas e de se aceder a dados curriculares, de forma pormenorizada. Deste modo, uma das atividades desenvolvidas contou com a receção e reunião de candidaturas de formadores e respetivos documentos para que, num futuro próximo e quando necessário, fosse possível integrar os mesmos na equipa.

3.2.2.18. Participação na divulgação de notícias e ofertas formativas no site próprio da entidade

Além da empresa acreditar que a melhor publicidade é a palavra, acredita igualmente no potencial de um *marketing* de qualidade e na divulgação dos seus serviços e ofertas formativas.

Com esse fim, é através da utilização da plataforma de gestão interna que o idealizado se torna possível, no que toca às notícias a transmitir ao seu público-alvo, recorrendo às configurações da primeira e elaborando as publicações na *packweb*, com um título atrativo e “consumível” para quem o lê. Numa outra vertente e também relativa à mensagem que se quer transmitir, são criadas ações de formação na plataforma, concordantes com a planificação anual definida, indicando nos cursos, imagens, as condições de inscrição, metodologias, observações, objetivos gerais e específicos e a avaliação e, nas ações, a respetiva duração, início, fim, número de formandos previstos, local de formação e tipo de formação e horário, como forma de informar possíveis e futuros formandos da entidade formadora. As mesmas dão a possibilidade de se inscreverem através da plataforma apenas através de um clique e na colocação dos seus dados. Acrescenta-se ainda a necessidade de as informações colocadas pelas pessoas

interessadas no momento de inscrição estarem devidamente preenchidas, na medida em que a equipa pedagógica está encarregue de atualizar e adaptar, quer as informações, quer os vários passos contidos na plataforma.

Avaliação do percurso de estágio e conclusão

No presente capítulo fizeram-se apresentar as atividades desenhadas e desenvolvidas no âmbito do estágio curricular, pelo que se contou com a cooperação e realização das tarefas diárias da instituição, num espetro temático variado e a aquisição de competências transversais. Fazendo uma reflexão sobre o percurso realizado e com recurso às nossas notas de campo, decidimos organizar o seguinte ponto em duas partes, nomeadamente, a autoavaliação e reflexão das aprendizagens e ainda apresentamos alguns conselhos para uma melhor organização da empresa.

O percurso desenvolvido consistiu num processo imensamente complexo, diverso e multifacetado, que exigiu da nossa parte um nível considerável de conhecimento, atenção, perspicácia, motivação e escuta ativa perante a equipa pedagógica. Nesse sentido, a nossa integração numa equipa multidisciplinar foi realmente um ponto forte no decorrer do estágio, uma vez que todos aspetos apontados anteriormente foram colocados em prática com sucesso. Deste modo, afirmamos que se compreendeu o papel de técnico/a superior de educação social na entidade formadora e, como consequência, a nossa atuação centrou-se na aplicação de conhecimentos específicos do saber educativo, no reconhecimento da pertinência da integração e da diversidade cultural nas abordagens pedagógicas, na análise do carácter sistémico do processo educativo e formativo e, por último, na definição de respostas em rede na intervenção social junto de públicos heterogéneos.

O trabalho desenvolvido por nós, enquanto profissional de educação social apostou na sua dimensão social, já que envolveu o contacto direto com jovens e adultos inativos na sua comunidade e se promoveu a sua inclusão. Para isso, tal como apontam os objetivos traçados inicialmente para o projeto de estágio, exercemos a nossa atividade como “ponte” entre as pessoas interessadas e frequentadoras e os seus interesses e as ofertas educativas e formativas. Deste modo, afirmamos que sentimos necessidade de trabalhar em prol de se compreender os desafios da intervenção social em contextos de diversidade étnica, de contribuir para a integração da diversidade étnica e cultural nas várias abordagens feitas com cada uma das pessoas que nos chegavam, de recorrer à

utilização adequada, clara e objetiva de tecnologias de informação e comunicação para que se alcançasse o principal propósito das ofertas de educação e formação que era o desenvolvimento de novas competências pessoais, sociais e profissionais em quem nos procurava.

Destacamos que o dia a dia do estágio exigiu uma capacidade imensa de integração e adaptação às atividades propostas, que abrangiam toda a coordenação do planeamento, a organização, a execução e a avaliação da formação profissional. Enquanto estagiária, ao longo de quatro meses acompanhámos diferentes percursos de educação e formação dos públicos destinatários, personalizámos o processo ensino-aprendizagem através de metodologias e estratégias inovadoras, elaborámos registos materiais de suporte à formação e dossiers técnico-pedagógicos e, continuamente, aferimos os diversos fatores pedagógicos do processo formativo com o intuito de pensarmos em eventuais adaptações e melhorias a implementar.

Acrescentamos que ao longo dos meses do estágio curricular verificou-se um rigoroso cumprimento de assiduidade e pontualidade e um elevado interesse e motivação sobre as respostas disponíveis enquadradas na educação e formação de adultos. Assim sendo, o percurso curricular que fizemos, alinhado com a instituição de acolhimento permitiu-nos, não só uma diversidade de oportunidades de aprendizagem, como também a aquisição de experiência no campo de atuação.

Por outro lado, denotamos como desafios, num momento inicial, uma determinada falta de conhecimentos sólidos sobre a área de atuação e pouca capacitação e preparação na integração e intervenção em questões associadas à diversidade étnica e cultural. Com o passar do tempo, com mais contacto com o terreno e atuação, esse desafio foi ultrapassado e desenvolvemos conhecimentos essenciais ao trabalho quotidiano da entidade formadora e dos seus vários elementos.

Face ao exposto, consideramos relevante tecer alguns conselhos para um funcionamento mais eficaz da empresa. Considerando o número brutal de tarefas e novas aprendizagens constantes sobre os contextos de educação e formação de adultos, devemos apontar a necessidade de a instituição reforçar a sua equipa pedagógica, para que a mesma disponha de uma melhor organização, de um processo de trabalho uniforme entre os seus elementos e para que o cenário apresentado conte com um apoio e auxílio essenciais ao normal decorrer das tarefas diárias, quer de estagiários futuros, quer dos diversos profissionais afetos à entidade. Perante os projetos, prazos a cumprir e os objetivos

comuns aos vários intervenientes, aponta-se a necessidade de se fazer conhecer a pouca abertura e flexibilidade a mudanças, a novas metodologias de trabalho e de organização que, apesar de ocorrerem, se revelavam sempre processos demorados e contínuos. A isto, acrescentamos ainda a inexistência de canais de comunicação com a liderança, que acabou por representar uma dificuldade diária e constante que enfrentámos. Deste modo, aconselhamos que a instituição em questão reflita sobre a perceção dos seus colaboradores e formandos sobre práticas positivas e até empáticas da sua liderança e mobilização, uma vez que esta tem um papel chave na motivação, desempenho e satisfação de quem colabora, direta ou indiretamente, com a empresa.

Considerando os aspetos apontados, afirmamos que os objetivos gerais e específicos traçados foram atingidos. Todas as tarefas desenvolvidas assentaram no respeito por valores como a autossuficiência, a iniciativa pessoal, a tenacidade e a responsabilidade profissional.

CAPÍTULO 4: ENQUADRAMENTO, CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

“Respostas socioeducativas e formativas para adultos seniores com necessidades educativas especiais: o papel das universidades seniores na aprendizagem ao longo da vida”

Introdução

A investigação, enquanto processo que possibilita a resolução de problemas intimamente relacionados com o mundo que nos rodeia, permite-nos, de forma substancial, explorar toda a sua pertinência e produzir conhecimento relevante para a mudança social.

Para se enquadrar, planear e elaborar um projeto de investigação é imperativa a realização de um diagnóstico da realidade, pois, tal como sabemos, é a fase que impulsiona e possibilita a identificação e delimitação de problemas, a compreensão das suas causas e ainda proporciona as vias de ação para uma resolução progressiva (Pérez-Serrano, 2008, p. 29). Alinhada esta perspetiva, junta-se à mesma a necessidade de se trabalhar a ferramenta metodológica, considerando sempre “o que é preciso, quem o necessita, porquê e até onde” (Pérez-Serrano, 2008, p.30), na medida em que a fração de realismo acompanha a fração de enriquecimento do diagnóstico.

Partindo da nossa experiência de atendimento ao público durante o estágio descrito anteriormente, foi possível detetar uma lacuna no funcionamento do departamento de formação profissional, pelo que se averiguou que esse setor não tem qualquer oferta e resposta educativa e formativa para indivíduos com idade avançada, com alguma limitação cognitiva/física/motora e/ou situação de aposentação face ao emprego. Portanto, identificaram-se as três áreas de necessidade: a entidade formadora não dispõe de ofertas e recursos, capazes de promover a aprendizagem e a qualidade de vida dos mais velhos e, conseqüentemente, a manutenção de uma autonomia física e psicológica; a instituição não se demonstra capaz de oferecer respostas educativas e formativas a públicos vulneráveis; e a entidade supramencionada revela um conhecimento deficitário sobre alternativas educativas e formativas para quem a procura.

Perante as necessidades institucionais e as carências do público-alvo apontadas, idealizámos, de seguida, um projeto de investigação, como forma de compreender a inexistência de serviços sentida e, concomitantemente, dar voz às instituições seniores

que mantém o seu foco nas necessidades do seu público de interesse e oferecem um variado leque de respostas.

Perante o aumento exponencial da população sénior e idosa, a promoção da sua qualidade de vida, tem vindo a ocupar um lugar de destaque na sociedade contemporânea. Deste modo, encarando estes conceitos como verdadeiras prioridades, é preponderante pensar-se em intervenções adequadas às necessidades e interesses do público com idade mais avançada e com o seu foco assente na facilitação da sua integração e contribuição, enquanto membros ativos e plenos no exercício da sua cidadania (Almeida, 2016). Face à longevidade da população, sente-se a emergência de identificar e proporcionar respostas suscetíveis de promover condições favoráveis a um sentimento de bem-estar e desenvolvimento das potencialidades em toda a sua extensão (Almeida, 2016). Assim, a educação e a formação podem realmente ser notadas como um bom meio para atingir esse fim e é precisamente aí que entra o importante papel e desempenho das instituições seniores. São elas que direcionam a sua oferta a públicos com idades compreendidas entre os 50 anos e os 90 anos e assim, planeiam e executam as suas atividades a nível social, educativo e cultural e mantém os seus participantes mais ativos e, sobretudo, se demonstram capazes de mobilizar a experiência, conhecimentos, sabedoria e competências para as gerações que lhes antecedem, respeitando identidades, personalidades, aprendizagens intergeracionais e perspetivando realmente a educação como um direito humano essencial ao longo da vida.

Face à pertinência da temática e tendo-se conseguido estabelecer uma ligação de maior proximidade e um maior nível de compreensão da realidade a ser investigada, conseguiu-se adquirir um referencial teórico e, posteriormente, dar seguimento ao estudo empírico que é apresentado neste capítulo. Portanto, o problema definido para o presente projeto de investigação é o seguinte:

- Quais as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais, num distrito da zona centro do país?

O presente estudo foi desenvolvido segundo o paradigma qualitativo de investigação, de carácter exploratório e com recurso a técnicas qualitativas de recolha de dados. É importante mencionar a pertinência da metodologia, pelo que a mesma se justifica pela intenção em dar ênfase às dimensões humanas e pelo interesse em trabalhar junto de um conjunto alargado de participantes, a quem deve ser dada voz sobre o

problema científico a ser estudado. Os nossos participantes foram responsáveis de universidades seniores que foram abordados por meio de uma entrevista semiestruturada e responderam não só a questões relacionadas com o tipo de ofertas da sua entidade, como também dos perfis dos públicos destinatários das mesmas. Tal escolha dos participantes, justifica-se pela necessidade de compreender as suas opiniões sobre o assunto em análise, sendo nosso propósito deixar recomendações a partir das informações recolhidas.

Para planear a fase de recolha de dados, foram delineados os seguintes objetivos:

- Identificar as necessidades de educação e formação em públicos vulneráveis.
- Mapear a procura, a oferta e as limitações das respostas socioeducativas.
- Entender o “lugar” ocupado pelos públicos mais vulneráveis no desenho de ofertas educativas e formativas por parte de universidades seniores.
- Compreender a perspetiva das pessoas entrevistadas sobre a criação de respostas educativas e formativas adaptadas a públicos adultos seniores com necessidades específicas.
- Elencar recomendações para universidades Seniores e outras entidades, que possam vir a oferecer respostas educativas e formativas para públicos específicos.

4.1. Metodologia

Para a conceção de um projeto de investigação, a componente metodológica deve ser capaz de responder à questão “como se faz?”. Deste modo, o presente tópico contém em si três partes constituintes, designadamente, os participantes, os instrumentos e, por último, os procedimentos de recolha de dados. Assim, importa mencionar que a metodologia escolhida foi totalmente pensada para dar resposta aos objetivos de investigação traçados, numa ótica de compreensão da realidade estudada e dando voz aos participantes no estudo.

4.1.1. Participantes

De modo a conseguir atingir os objetivos traçados anteriormente, contactaram-se diversos responsáveis de universidades seniores de um distrito da zona centro do país, no sentido de abordar o tipo de ofertas educativas e formativas da sua entidade e questões da mesma matéria.

Conseguiu reunir-se o interesse e a participação de sete entidades. O estudo conta com sete participantes, sendo cinco elementos do sexo feminino e dois do sexo masculino,

com idades compreendidas entre os 33 e os 75 anos. Relativamente às suas habilitações literárias, foi possível verificar que todos os entrevistados possuem ensino superior, mais especificamente, licenciatura e mestrado. As profissões eram diversas, englobando professores de ensino básico ou secundário, técnico superior de educação, educador social, enfermeiro e advogado.

A caracterização dos participantes é realizada na tabela 3 em função da idade, do sexo e das habilitações literárias.

Tabela 3. Distribuição dos participantes por idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Mediana
Idade	7	33	75	55	55

Tal como se pode averiguar na tabela 3, o participante mais novo em estudo tem 33 anos e o mais velho 75 anos, sendo a média e mediana da idade dos participantes de 55 anos.

Tabela 4. Distribuição dos participantes por sexo

Sexo	Frequência (n)	Percentagem (%)
Feminino	5	71,43
Masculino	2	28,57
Total	7	100,0

Como podemos observar na tabela 4, participaram no estudo cinco elementos do sexo feminino (71,43%) e dois do sexo masculino (28,57%). Podemos constatar que as mulheres prevalecem, pelo que poderá indicar-nos que será o sexo que mais procura as instituições seniores para exercer a sua atividade de liderança destas entidades.

Tabela 5. Habilitações literárias dos participantes

Habilitações literárias	Frequência (n)	Percentagem (%)
Ensino Superior	7	100,0

Quanto às habilitações literárias dos participantes, verificámos na tabela 5 que todos os responsáveis pelas universidades seniores, possuem ensino superior.

Importa referir que, além do mencionado, os indivíduos, concomitantemente, assumiam lugar de destaque nas instituições, quer na coordenação, quer na direção e presidência, sendo que a média do tempo em cargos de responsabilidade era de, aproximadamente, cinco anos e a moda foi de dois anos.

Em termos de localização geográfica, estudámos uma região específica da zona centro do país, como forma de reduzir eventuais diferenças territoriais nas respostas das pessoas entrevistadas.

Podemos verificar os dados mencionados, devidamente organizados na tabela 6, que será apresentada a seguir.

Tabela 6. Caracterização dos participantes em função da idade, sexo, habilitações literárias, atividade profissional e responsabilidades na organização

Idade	Sexo	Habilitações Literárias	Atividade profissional	Responsabilidades na organização	Tempo de cargo assumido
70 anos	F	Licenciatura	Professora de ensino Secundário	Membro da direção (Presidente)	1 ano
42 anos	F	Mestrado	Técnica superior de educação	Membro da direção	2 anos
55 anos	M	Licenciatura	Professor de ensino básico	Membro da coordenação	3 anos
75 anos	F	Licenciatura	Professora de ensino básico	Membro da direção (Presidente)	14 anos
45 anos	F	Mestrado	Enfermeira especialista em saúde infantil e pediátrica	Membro da direção	4 anos
33 anos	F	Licenciatura	Educadora social	Membro da coordenação	2 anos
65 anos	M	Licenciatura	Advogado	Membro da direção (Vice-presidente)	6 anos

4.1.2. Instrumento de recolha de dados

Tratando-se de uma investigação qualitativa e holística, para além de considerar a complexidade da realidade, o seu objetivo principal é ouvir as pessoas participantes em discurso direto.

No plano de investigação e, segundo um paradigma qualitativo, de carácter exploratório, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, como forma de estudar um contexto e uma realidade pouco conhecida, no sentido de compreender e conhecer respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais na região do país abrangida.

O presente instrumento de recolha de dados, de acordo com Amado (2013), é constituído por uma diretriz previamente estabelecida, que traz consigo uma série de vantagens, podendo apontar: a flexibilidade, ou seja, dá abertura, para além de uma conversa informal, também para um toque de improvisação e espontaneidade e possibilita a alteração e/ou modificação das questões pré-definidas, se o investigador considerar necessário; adquirir respostas espontâneas; maior direcionamento; pode ser aplicado a qualquer pessoa; e um melhor, mais profundo e menos homogéneo conhecimento e perspetivas dos participantes.

Importa mencionar que o instrumento supramencionado, mais especificamente, o guião (Apêndice I), envolveu da nossa parte, certas preocupações, no que toca à formulação das questões e à linguagem utilizada. Em primeiro lugar, a técnica utilizada foi prontamente escolhida dada a sua pertinência para se compreender os fenómenos através dos dados que são recolhidos, de uma forma pormenorizada e variada. Em segundo lugar, conta-se com uma estrutura organizada em oito blocos que integravam 19 questões abertas, no sentido de proporcionar e facilitar uma conversa e um discurso livre por parte da pessoa entrevistada e sempre com o foco incidindo nos objetivos estabelecidos e na temática a investigar. Portanto, as mesmas encontram-se divididas por blocos, sendo eles: (1) a legitimação da entrevista, onde são descritos o propósito e os objetivos do projeto e também se pretende estabelecer uma relação empática e de confiança entre a entrevistadora e a pessoa entrevistada; (2) dados biográficos, onde se recolhem informações pessoais da pessoa entrevistada; (3) objetivos da instituição, para identificar os possíveis critérios de aceitação/rejeição de inscrições na universidade sénior; (4) currículo e adaptações curriculares, de forma a compreender o currículo existente na universidade sénior em questão, identificar a necessidade de adaptações ao

currículo pré-existente e ainda perceber a importância de se direcionarem a públicos vulneráveis; (5) respostas socioeducativas, com o principal intuito de se conhecer a procura, a oferta e as limitações das respostas socioeducativas existentes e, sobretudo, entender o lugar dos públicos mais vulneráveis nas universidades em questão; (6) vulnerabilidade, valorização pessoal e inclusão social, com a finalidade de se compreender a universidade sénior enquanto elo de ligação com a sociedade; (7) papel da universidade sénior, para compreender o papel e o compromisso assumido pelas mesmas; (8) término da entrevista, enquanto possibilidade ao/à entrevistado/a de abordar algum ponto que não tenha sido mencionado ao longo da entrevista. Em terceiro lugar, a linguagem utilizada pauta-se pela clareza, simplicidade e objetividade, na formulação adequada de perguntas pertinentes, de forma a que todos os elementos entrevistados compreendam o que está a ser dito, tendo em conta os objetivos traçados.

Face ao exposto e analisados os pontos mencionados, é claro que a entrevista semiestruturada possibilita a reunião e a recolha de opiniões e interesses de diversos indivíduos. Dizendo por outras palavras, favorece “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc” (Amado, 2013, p. 207).

4.1.3. Procedimento de recolha de dados

Tal como mencionado no ponto anterior, como instrumento de recolha de dados desenvolveu-se e estruturou-se uma entrevista semiestruturada, com um guião previamente preparado sobre questões sociodemográficas, os objetivos da instituição, o seu currículo e adaptações curriculares, as respostas socioeducativas, a vulnerabilidade, valorização pessoal e inclusão social e ainda o papel e o compromisso das universidades seniores.

Posteriormente à elaboração do instrumento, houve a tarefa de o aplicar o mesmo junto das pessoas responsáveis por este tipo de instituições a quem deve ser dada voz, para se compreender as verdadeiras ofertas formativas de que dispõem, bem como os perfis dos públicos destinatários das mesmas e outras questões já mencionadas.

Começou-se por redigir um consentimento informado (Apêndice II), com o apoio da nossa orientadora, como meio para informar as pessoas que poderiam participar na investigação, solicitando a sua autorização. O presente documento assegura, portanto, o

consentimento prévio, livre e esclarecido do interveniente envolvido, indo ao encontro dos princípios éticos estão subjacentes à conduta ética do investigador. Os interesses e o bem-estar das pessoas são mais importantes e sobrepõem-se sempre aos interesses e objetivos da ciência ou da sociedade, dizendo por outras palavras, a ciência deve servir o indivíduo e as populações em geral e, de forma simultânea, não serem encarados como um meio, mas como um fim (Amado, 2013).

Seguidamente, como estratégia de nos fazermos aproximar dos participantes, efetuou-se um contacto telefónico com cada uma das universidades seniores. Deste modo, o mencionado contacto informal permitiu aferir a vontade e o interesse dos responsáveis em colaborar no presente projeto de investigação e abordar toda a temática de uma forma geral e contextualizada, prometendo, o envio da nossa parte de toda a informação retratada naquele momento. Assim sendo, conforme prometido, foi a vez de se proceder a um primeiro contacto formal com as instituições, recorrendo-se ao envio de *email* para as várias universidades seniores (Apêndice III), no sentido de mostrar a credibilidade do estudo, fornecer informações relativas ao projeto de investigação a desenvolver, solicitar a participação das instituições, de forma voluntária e pedir autorização para gravação áudio da entrevista.

Em resposta positiva a este, a seguir agendou-se a mesma, em regime presencial nas suas instalações ou em regime *online*, como fosse da preferência de cada interlocutor, sendo que em todos os casos nos fizemos acompanhar pelo primeiro documento mencionado no presente capítulo. A escolha do local para a entrevista foi, sobretudo, idealizada para ser um ambiente neutro e confortável para ambas as partes e foi dada a possibilidade do *online*, como forma de transpor barreiras de deslocação ou outras.

Todas as pessoas responsáveis pelas instituições responderam prontamente que estariam interessadas em colaborar na investigação a desenvolver, dada a sua pertinência no campo de atuação dos mesmos, podendo abrir portas a novas oportunidades e desafios para as entidades.

4.1.4. Técnica de análise de dados: a análise de conteúdo

O investigador tem a responsabilidade de tomar uma posição de controlo na investigação a ser realizada, criar instrumentos de recolha de dados e, posteriormente, conceber e organizar conceitos, tendo por base padrões encontrados nos dados recolhidos e ainda, ser capaz de responder pela qualidade destes.

A técnica da análise de conteúdo pretende organizar, através de um determinado conjunto de categorias de significação (Berelson, 1952, citado por Amado, 2013), porções alargadas de dados, tendo como propósito primordial realizar uma descrição clara, objetiva e sistemática da informação e, assim, atingir condições de produção das comunicações em análise (Amado, 2013). Deste modo, a presente técnica integra em si um processo flexível na sua prática e sequência, composto por passos da categorização e codificação, sendo eles os seguintes: definição do problema e dos objetivos de trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um “*corpus*” documental; realização de leituras sucessivas e atentas; formulação de hipóteses; e a categorização, em que os dados são agregados em unidades sobre as características pertinentes do conteúdo em si (Amado, 2013). Além disso, assegurado o controlo da validade e da fidelidade da codificação (forte ligação de dependência da experiência e saberes de quem o faz e da adequada formulação e definição de categorias), a técnica supramencionada conta com a apresentação, discussão e interpretação dos dados obtidos. Deste modo, consideramos relevante destacar o papel inferencial da análise de conteúdo, uma vez que “permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1990, citado por Amado, 2013).

Não obstante, ao longo de todo o processo, o investigador não prescinde e não desobedece nunca a um conjunto de regras cruciais à categorização, no que toca às etapas de codificação e às revisões dos resultados atingindo, nomeadamente, exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade, produtividade e conteúdos categorizáveis (Amado, 2013). Após respeitados os procedimentos referidos, obtém-se um sistema de categorias específico, que passa por uma clara classificação, catalogação, codificação, distribuição, correlação e, por fim, apresentação dos dados (Amado, 2013).

Para fins científicos, a análise de conteúdo para além de se ver obrigada a ir ao encontro de um determinado conjunto de etapas que lhe concedem o rigor e a validade necessária ao processo, esta dispõe igualmente de uma dependência de treino e experiência por parte do investigador.

Justifica-se a escolha desta técnica para o presente trabalho, dada a sua adequação à interpretação de dados de carácter qualitativo.

Face ao exposto, sente-se a necessidade de uma atenção redobrada sobre o processo e no momento da apresentação da informação qualitativa recolhida, pelo que se recorreu à construção de uma matriz conceptual com as categorias identificadas.

Conclusão

No presente tópico procedeu-se à apresentação e descrição da temática alvo de investigação, objetivos, participantes, instrumentos e procedimentos desenvolvidos no trabalho de campo e na análise da informação.

O seguinte ponto direciona-se para a apresentação e discussão dos resultados obtidos junto dos participantes entrevistados, no sentido de compreender as suas opiniões sobre as questões que lhes foram colocadas.

4.2. Apresentação e discussão de resultados

Introdução

O presente capítulo integra em si a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas aplicadas a sete pessoas responsáveis de universidades seniores de uma zona específica do país, que aceitaram participar no estudo.

Para isso, iremos proceder a uma interpretação das respostas obtidas, em diálogo com a literatura consultada e também com a nossa própria perspetiva sobre a temática, no sentido de delinear conclusões e deixar eventuais recomendações.

Com o principal intuito de se proceder a uma análise qualitativa, iniciámos o procedimento com a leitura, recorte e diferenciação vertical dos dados recolhidos, no sentido de se organizar a informação através de um código identificativo (P1. é o participante nº1) e por unidades de registo, na sequência do que é aconselhado por Amado (2000). Com efeito, depois do processo concluído, construiu-se uma árvore categorial das respostas obtidas (Figura 1), organizada por categorias, temas e subtemas, respetivamente, seguindo rigorosamente as regras da categorização. Tendo por base este procedimento, elaborou-se uma matriz conceptual (Apêndice IV), com a finalidade de se clarificar os dados e viabilizar a escrita das conclusões.

Os dados apresentados a seguir são sobretudo de natureza descritiva, onde se incluem nas nossas afirmações de cariz analítico alguns dos excertos retirados das entrevistas, com o respetivo código de quem expressou as opiniões. Organiza-se o texto de acordo com as quatro categorias e, de seguida, as suas cinco subcategorias, que consideramos surgirem dos resultados.

4.2.1. Apresentação e análise dos dados categorizados

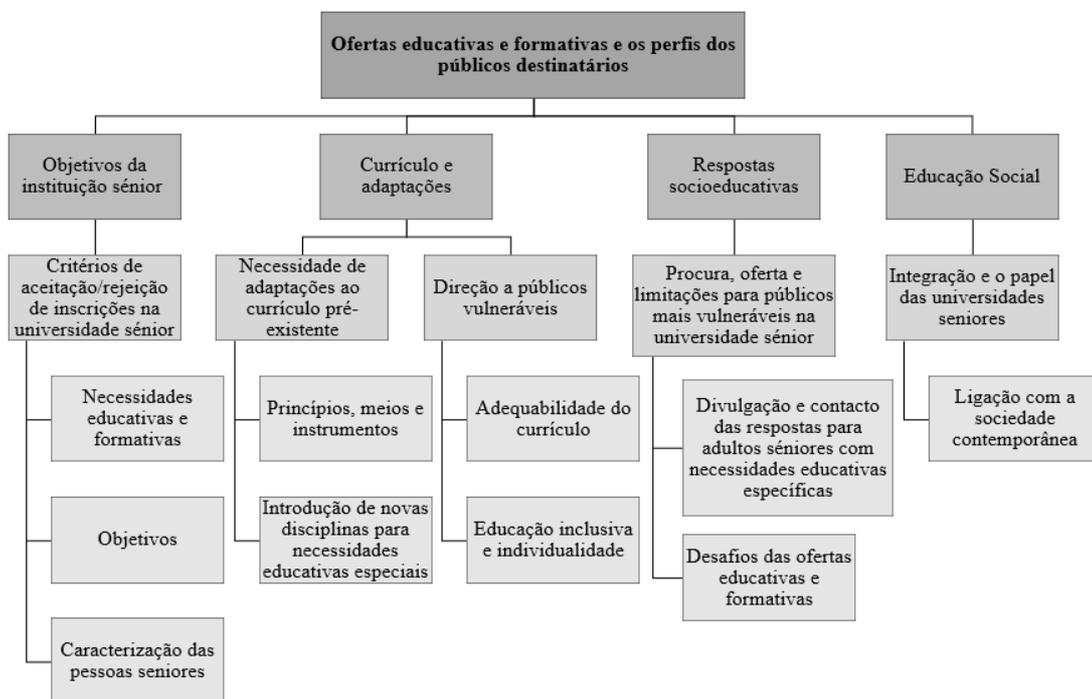


Figura 1. Árvore categorial das respostas abertas à entrevista semiestruturada.

4.2.1.1. Objetivos da instituição sénior

- **Crítérios de aceitação/rejeição de inscrições na universidade sénior**

Os objetivos e a principal finalidade das universidades seniores acompanham os tempos, as vontades e os interesses das pessoas que as frequentam.

As instituições em questão representam verdadeiramente uma resposta à “carência a nível cultural, de entretenimento e ocupação dos tempos livres para a comunidade mais sénior” (P5), recorrendo à estratégia de “complementar o convívio, cultura e a aprendizagem” (P7).

Os “objetivos da altura são os de hoje” (P2), tratando-se de “uma resposta claramente social para se promover saúde física e psicológica” (P2) e caminhando-se no sentido de proporcionar uma vida ativa e “ver uma nova vida à terceira idade, com mais alegria e boa disposição” e “sentirem o prazer da vida depois de se reformarem”.

Numa realidade em que a “única hipótese era ficar em casa” e que a etapa mais avançada do ciclo de vida é vista como as “pessoas que já trabalharam e deram tudo o

que tinham a dar” (P1), afirmamos agora que estamos perante “um ponto de encontro dos idosos mais lúdico do que de ensino em si” (P7) e que “já não é possível pensar-se em questões educativas e culturais, sem se pensar na universidade sénior e o seu público” (P2).

As universidades seniores representam o ponto de viragem da etapa mais avançada do ciclo de vida, enquanto “espaço de partilha, convívio, experiências e aprendizagens” (P6). “Tem vindo a ser um crescente” e este tipo de resposta colmata “vontades e desejos com aulas e atividades propostas nesta fase da vida”.

A caracterização-tipo das pessoas seniores que procuram e se inscrevem na resposta supramencionada é homogéneo ou, na sua maioria, do sexo feminino, com uma média de idades a rondar os 70 anos, que vivem sozinhos com o conjugue e/ou filhos ou anteriormente emigrantes, e com níveis de escolaridade variantes, desde habilitações relativamente baixas até habilitações de ensino médio e superior e frequentemente com um cargo exercido comum na área da educação. Além disso, uma das instituições seniores trouxe ao de cima a seguinte curiosidade: “sabia que há pessoas que não vêm para a universidade sénior porque já têm uma licenciatura ou têm apenas o 4º ano e se sentem inibidos e com vergonha de procurar saber e frequentar? Têm medo de se sentirem excluídos e desintegrados por motivos como as habilitações, quando nós só queremos dar sentido à vida de pessoas que, de outra forma, já cumpriram a sua função. Queremos que aprendam até morrer, mas não no sentido vulgar de uma instituição de ensino, mas aprender aquilo que é útil” (P1).

Denota-se que existe uma diversidade de grupo e que está aí presente a sua riqueza. Trata-se de pessoas autónomas, “bem intelectualmente, financeiramente, bem capazes e com uma boa mobilidade” (P6), mais do que suficientes para quererem ter motivação para sair e participar” (P7) neste espaço de partilha e de convivência e que “valorizam a ocupação dos tempos livres” (P5).

A oferta educativa e formativa de cada instituição dispõe de “um programa vasto e complementar entre si” (P7), no sentido de ser respondente às necessidades dos seniores do seu concelho, pelo que se tenta ouvir atentamente e considerar os interesses e motivações de cada um deles. Tratando-se de um “projeto sempre em movimento” (P7) e diferenciado de universidade para universidade, o seu currículo varia, porém, as suas disciplinas compreendem teorias e práticas, desde Jardinagem, Informática, Eletricidade, Música, Canto, Teatro, Literatura e Cultura, Português, Cultura e Património, História de

Portugal, História do Fado, História da Arte, Pintura, Estanho, Bordados, Madeira, Línguas Estrangeiras, Geografia, Dança, Hidroginástica, Ginástica, Educação Física, Natação adaptada a seniores, Nutrição, Cidadania, Direito, Saúde e Bem-estar, Técnicas de Relaxamento e Meditação, até à Educação Social.

Às presentes disciplinas, acrescenta-se a “comemoração das datas festivas do ano civil, a abordagem de temas importantes para os seniores e ainda a vinda de pessoas convidadas à instituição” (P5). Se necessário e fundamental, é interessante “unir sinergias e aproveitar o que já existe e criar de novo” (P5), pois “queremos sempre associar algo educativo a algo mais lúdico” (P5).

Uma universidade em específico considera curioso, o “facto de que, os que estiveram mais ativos cognitivamente, chega a esta altura que querem algo mais prático e vice-versa” (P6).

Numa fase da vida em que informação é poder, sabe-se que “é um processo lento, mas sólido” (P3). Pensamos que as instituições atingem o principal objetivo de manter os seniores ativos nas suas várias dimensões. Entendem “a educação aqui, não na apropriação de conhecimentos, mas sim, convívio” (P7) e atendem sempre “ao perfil dos nossos seniores, naquilo que é essencial e não ao perfil tipo que já nos é conhecido e que é a realidade portuguesa” (P7).

4.2.1.2. Currículo e adaptações

- **Necessidade de adaptações ao currículo pré-existente**

Todo o currículo das universidades para as pessoas seniores detém a preocupação constante de atender à “necessidade de satisfazer, ver minimamente satisfeitos, os nossos seniores” (P1) e “conjugar as vontades” (P5) dos mesmos, na medida em que a sua planificação vai “depender da aceitação e da forma como os alunos se integram naquilo que foi e que é dado” (P1).

As instituições em análise não se vêm obrigadas a seguir uma “imposição” (P3) e planificação curricular, uma vez que não dispõem de um “currículo específico” (P1), no que toca às disciplinas, objetivos, instrumentos e conteúdos programáticos. Estes aspetos são estruturados e aplicados pelos vários professores das diversas disciplinas, sendo-lhes dada toda a responsabilidade na escolha do plano a seguir e em relação a possíveis adaptações a serem feitas. Deste modo, a atuação destes intervenientes apela à

sensibilidade de cada um de “perceber que tipo de público tem à sua frente” (P3) e, autonomamente, gerir o currículo e os vários pontos que lhe são inerentes e que serão alvo de trabalho. Portanto, é da competência dos elementos da instituição manter uma relação de proximidade com os seniores, de modo a auscultá-los e a estar “ao corrente de tudo e de qualquer mudança” (P2). É através da escuta ativa que “vão ajustando ritmos e aprendizagens” (P2) na componente letiva e fora dela para atender aos objetivos que “vão surgindo todos os dias de acordo com as necessidades de cada um” (P1), caminhando “sempre no sentido de se enquadrarem completamente no grupo” (P2).

A qualquer momento do ano letivo, as instituições dispõem “sempre de um período de adaptação” (P2), para que qualquer sénior, que se desloque até elas, possa experimentar o currículo e, se gostar, inscrever-se na(s) disciplina(s).

Sendo os seniores “um público especial” (P2), “todo o currículo e a sua matéria é, sobretudo, utilitarista” (P7). O essencial é proceder a uma planificação de curto prazo, pensada em “puxar pelo que lhes é útil e do seu interesse e afastar-se de conhecimentos teóricos e da teorização” (P7), na medida em que, sendo “essencialmente prático, a adaptação é casuística, é caso a caso, matéria a matéria e garantir o maior número de interessados e frequentadores” (P7), indo sempre “ao encontro do interesse deles e não daquilo que é o ideal” (P7).

A introdução de novas disciplinas acontece naturalmente. Os seus currículos estão sempre recetivos, abertos e a “ir ao encontro do universo dos seniores” (P7) e com o intuito de os despertar para o “efeito de novidade, novas formações, algo que os faça sair da rotina e os motive” (P2).

Afirmamos que “a abertura é total relativamente a novas disciplinas e currículos, colaborações, parcerias, desde que haja predisposição e manifestação de interesse, num número minimamente relevante para avançar” (P7) e, desta forma, “mobilizar pessoas em função das motivações” (P7). Assim sendo, “a adoção de uma nova área de trabalho depende da vontade dos seniores” (P1), pelo simples facto de que “eles são a razão de existir da universidade sénior” (P1).

“Isto aplica-se ao público sénior em geral, incluindo os indivíduos com necessidades educativas específicas... e, no final, podermos avaliar, acima de tudo, pela satisfação deles na atividade e só mesmo com os relatos e a vontade de participar, que é a maior arma” (P2).

A introdução de novas disciplinas destinadas a necessidades educativas especiais acaba por não ser uma verdadeira questão para as instituições, referindo-se que “é importante, mas há realmente questões que nos transcendem” (P4) e mencionando até que “dadas as limitações logísticas, humanas e financeiras” (P3) sentidas “ainda não conseguimos fazer esse tipo de trabalho tão específico” (P3).

Na esperança de construir e aplicar um currículo de todos e para todos, compreendem que “é um trabalho gradual e à medida que vamos sentindo essa necessidade, a introdução de novas disciplinas para esses públicos... é deveras importante” (P3) e devemos tentar atender a essas especificidades.

É pertinente o rumo de se “encontrar um meio termo e satisfazer as suas necessidades a vários níveis” (P4) para que, “se aparecerem pessoas diferentes com interesses diferentes, tentemos dar essa resposta” (P7).

- **Direção a públicos vulneráveis**

O programa curricular das universidades é “adequado às vontades e necessidades dos seniores” (P1) e “acaba por estar ajustado a qualquer tipo de público” (P2), havendo “sempre espaço para se fazer mais e melhor” (P2).

Havendo “disponibilidade para conseguirmos andar” (P2) para a frente e “procurar ajudar tudo e todos” (P4), as instituições recorrem à chave da “abertura para o diálogo” (P2) para com o seu público, como forma de falarem e “sinalizarem vulnerabilidades, nas partes formativas, informativas e não formais” (P2).

“Era interessante pensar-se noutros públicos seniores” (P1), ainda que não exista a procura, a oferta e o atendimento adequado e ajustado para “receber e atender a necessidades educativas especiais” (P3), uma vez que, inerentemente, implicaria “novas abordagens e recursos” (P3), de que as universidades seniores não dispõem. Deste modo, as instituições mencionam a possibilidade de ser feito “um trabalho em rede com os vários profissionais e com as várias entidades para tentar dispor de uma oferta” (P4) nas próprias instalações ou noutras que fossem pertinentes e adequadas aos seniores com necessidades educativas especiais.

“A adequabilidade é sempre relativa” (P7), cabendo aos responsáveis das instituições o “acompanhamento, deteção e estar-se atento a todos os casos que possam conter alguma vulnerabilidade” (P7) e devendo “haver uma adequabilidade maior e mais estruturada para uma melhor preparação para esses públicos” (P7).

“Não há grupos homogêneos em lado nenhum” (P2) e as universidades seniores “não são exceção, depois de tantos percursos individuais tão diferentes” (P2). É na diversidade existente que vão “encontrando os pontos de equilíbrio” (P2) e que vão proporcionando aos seniores um “espaço para eles serem eles próprios, crescer, viver e partilhar” (P2). Deste modo, fala-se em educação inclusiva e na individualidade do sujeito no ato de “dar, acima de tudo, satisfação ao público” (P4), “independentemente, das suas características” (P5) e de querer “dar respostas a todos e promover a aprendizagem ao longo da vida, que é também um direito” (P4).

A inclusão está presente em todo o papel exercido pelas universidades, desde o primeiro momento. Consideram que no seu contexto e campo de atuação “a palavra é flexibilidade” (P5) e dar a “possibilidade de terem aquilo que gostam na universidade” (P1), que por si só, “já enche as medidas” (P1), de certa forma, nas suas várias vertentes.

Paralelamente, denota-se que “não é fácil fazer esse tipo de abordagem” (P1) e aplicação direcionada para as necessidades educativas especiais, justificando que “até no ensino regular é difícil atender a cada aluno e a cada especificidade” (P3) e que nestes seus contextos, a carência dos recursos seria semelhante.

Apesar de se contar com a medida certa de “sensibilidade de dar resposta ao público com que se depara” (P3), consideram também que “quem está em situação de exclusão e vulnerabilidade, não vai à Universidade Sénior” e que as mesmas pessoas “não se sentem atraídas por este tipo de atividades” (P7).

4.2.1.3. Respostas socioeducativas

- **Procura, oferta e limitações para públicos mais vulneráveis na universidade sénior**

“Existe muita proximidade” (P6) entre os seniores e as universidades que os acolhem.

A divulgação e o contacto das respostas educativas e formativas são feitos através de “várias vias de comunicação para chegar a esses públicos” (P7), “para fornecer essa informação para os seniores e os seus familiares, ou seja, direta ou indiretamente” (P7). Ocorrem, portanto, quando o “amigo fala com amigo” (P1) e em “divulgação na página da internet” (P3) e redes sociais, recorrendo, maioritariamente, às “relações pessoais, em conversa, na comunidade” (P3). “Com equipas proativas e técnicas especializadas” (P7),

“é um trabalho de cada um de nós e depois os próprios alunos também são promotores da entrada de novos. Como se sentem bem, partilham e mostram a necessidade de sair de casa e experienciar. Cada um faz a promoção e os alunos fazem o seu papel, seja um público mais vulnerável ou não” (P1), pelo que “espalhamos a nossa palavra pelos meios que também nos são possíveis e exercemos a nossa função para com os nossos seniores” (P4).

Num primeiro momento, as próprias famílias também dão o seu apoio às universidades seniores, pelo que “os filhos têm também um papel importante aqui, são eles que nos procuram para ajudar a entreter os seniores” (P4). Os filhos, familiares e/ou cuidadores dirigem-se pessoalmente às instalações para conhecer e compreender as ofertas que dispõem, como forma de dar o primeiro passo e o “primeiro embate” (P4) que é “quase que obrigado” (P4). Após esse momento, “ficam por si só e não voltam atrás” (P4).

As instituições reforçam que não têm e nunca tiveram seniores com necessidades educativas especiais, como seus alunos, mencionando desconhecer se esse público ou os seus familiares procuram este tipo de respostas, sendo que “como nunca lidámos nem temos pessoas com necessidades educativas especiais, não pensámos em como ou e se deveríamos fazê-lo” (P3). Além disso, acreditam que “o público mais vulnerável estará, na sua maioria, nas instituições de acolhimento” (P2), colocando em cima da mesa a possibilidade de “alargar a universidade em parte a essas instituições” (P2) e “chegar às IPSS e dentro daquilo que é possível, trabalhar a parte física e motora e fazer atividades articuladas” (P2), uma vez que são essas “entidades que têm recursos, parcerias” (P3) para “atender a essas especificidades” (P3).

Reforçando a sua atuação, as instituições mencionam a clara existência de assimetrias, mas que “é realmente uma resposta mais dirigida para quem está totalmente capaz de tomar conta de si e se dispor a isso” (P2) e dos restantes públicos, têm a consciência de que não abrangem todos os públicos como gostariam, “mas certamente encontraremos alternativas para o fazer, num futuro próximo” (P4) e estão “preocupados em acompanhar quem possa não ser de repente e a vida muda ao segundo” (P2).

Fazendo um paralelismo e até comparação com uma faixa etária mais nova, referem que “ainda há mais problemas em mostrar as necessidades do idoso, do que existem a nível das crianças” (P1), uma vez que a maioria das pessoas “mantêm na parte íntima do lar do que as expõem” (P1).

Em todo o processo, uma instituição sénior afirma usufruir de “uma grande articulação com a autarquia” (P5), sendo nos seus núcleos que se discute a necessidade presente no concelho. Nos mesmos “existe uma partilha de informação sobre as iniciativas que estão a ser feitas... sempre na esperança de que chegue a todas as pessoas, seniores, filhos, cuidadores, o que for” (P5).

Graças a esse apoio social, uma universidade em específico, oferece a mais-valia do transporte público que está disponível a todos os seniores e os traz até à universidade, para que seja possível “abranger o público de todo o concelho e facilitar o acesso” (P7) às mesmas e à frequência das suas atividades.

Por outro lado, as ofertas educativas e formativas em questão, confrontam-se com desafios durante a sua vigência e este problema é variante de instituição para instituição. Apontam a dificuldade de as pessoas quererem assumir uma disciplina/atividade, no papel de professores, uma vez que o funcionamento da instituição se baseia no voluntariado e do seu financiamento ser controlado e contado. Outra é “o olhar do Estado” (P1) que as suas “políticas não são no sentido da terceira idade” (P6) e que “deveria dar outro tipo de apoio económico às instituições” (P1), para além das quotas mensais que os alunos pagam para frequentar as mesmas que “é meramente irrisória e é apenas para ser um compromisso da parte deles” (P2). Em terceiro, uma vertente estatal, uma vez que se trata de um “serviço público a quem precisa dele e o Estado não está a olhar para nós como uma instituição de utilidade pública, apesar de a sermos, não é só o nome” (P1). Em quarto, o constrangimento e os condicionalismos dos espaços são também um entrave ao decorrer das atividades. Também a assiduidade, a imobilidade, os interesses e os fatores externos dos alunos são questões, acabando sempre por tentar “fazer uma oferta formativa de forma que se sintam motivados a vir e criar um sentido de grupo e de pertença” (P3). A “própria mentalização da sociedade” (P1) do bem-estar que a universidade sénior pode dar a cada um, questionando até “se não houver a universidade, quem pensa nos seniores.

Numa vertente mais prática, as instituições não conseguem não mencionar a questão deficitária das redes de transportes, referindo-se à mesma como “uma miséria” (P4) e um ponto negativo à sua atividade face à tendência de ficarem em casa “reféns das quatro paredes” (P4) e do isolamento e reforçando que este “é um problema para tudo na sociedade... seja no acesso à educação, saúde, entretenimento, à família” (P5).

Reconhecendo a importância das respostas socioeducativas para o público sénior, consideram que “estas respostas têm mesmo de ser mantidas porque são um complemento à sanidade mental deles... e é uma resposta social aceite por eles e já se compreendeu o valor dela e têm respeito total por este projeto” (P2). Querendo-se, portanto, “dar sentido à vida das pessoas que de outra forma, já cumpriram a sua função... quer com necessidades educativas especiais ou sem elas” (P1) para perceberem “que é possível estar-se ativo e contribuir para a sociedade” (P1).

Somente assim, “a informação é poder nas mãos deles, numa sociedade que é cada vez mais complexa. Temos ainda um público pouco letrado e temos de medir as estratégias no que toca ao isolamento, ultrapassar essas questões. Há que trabalhar em função da passagem da informação, de melhoria, de competências para os tornar ativos e participativos” (P7).

Por fim, “tendo em conta a conjuntura atual, temos uma população cada vez mais envelhecida e temos de oferecer qualidade para esses anos de vida. Sem dúvida que este tipo de atividades é onde encontram algum sentido, motivação e conforto” (P5).

4.2.1.4. Educação Social

- **Integração e o papel das universidades seniores**

As universidades seniores têm vindo a revelar-se cada vez mais entidades que cabem na esfera da atuação da educação social. As instituições mencionadas são consideradas, para além de um elo, como um verdadeiro “meio com pessoas, novas ideias, novas mentalidades” (P1).

São claramente capazes de estimular o desenvolvimento de competências sociais e cívicas, essenciais a todo o contexto da vida humana e, ao mesmo tempo, pressupor a globalidade do sujeito, seguindo-se consciência desta, por via das aprendizagens cognitivas e comportamentais, mais especificamente, a postura cívica individual e os relacionamentos interpessoais, sociais e culturais. Nesse sentido, acabam facilmente por representar, para o seu público destinatário, “exatamente o que procuram da sociedade” (P2): o diálogo, a atenção, o carinho, “o convívio, a identificação do grupo” (P2), o “estar entre os seus pares” (P2) e, acima de tudo, a sua liberdade, na sua vida após a idade ativa, pois somente dessa forma conseguem um equilíbrio, interação e uma conexão real com o mundo. No contexto da vida humana, os aspetos mencionados anteriormente são

“sinónimo de autonomia, independência e de fazer cumprir a sua cidadania” (P2) que permitem a construção e desenvolvimento da individualidade de cada sénior.

As instituições deste cariz concedem uma resposta socioeducativa pensada para uma “nova velhice” (Simões, 2006), em que nenhum sénior fica para trás e é perspetivado como “um peso para a sociedade”, em que “a tendência é o isolamento e vulnerabilidades com a saúde”. Estando entre as quatro paredes, os seniores veem a sua qualidade de vida afetada de forma significativa.

É graças ao pertinente papel destas entidades que é, atualmente, possível ser “o ponto de contacto com a vida dita normal, com a sociedade, de troca de experiências, de vantagens no foro psicológico” e físico (P7). Para a sua missão suprema de “deixá-los estar e ser ativos, enquanto são ativos” (P2), é essencial perceber-se que “não vivemos numa bolha nem numa ilha” (P3) e que o mundo está em constante mudança, a todos os níveis e os seniores, de uma forma ou de outra, terão de acompanhar as constantes evoluções da sociedade, mantendo-se a par, “atualizados e mais seguros e felizes” (P5), pois a informação nas suas mãos é poder e desinformação é ignorância e fragilidade.

As universidades seniores, representando-se e defendendo-se como uma resposta socioeducativa, são as entidades que criam e dinamizam as atividades de carácter cultural, social, educativo e de convívio, essenciais para manter os seniores “o máximo de tempo possível ativos e bem” (P6).

O seu papel assenta nos seus desempenhos e compromissos assumidos, no contexto da educação e formação ao longo da vida. Numa perspetiva do envelhecimento como um equilíbrio entre o crescimento e o declínio, as mesmas estão “completamente comprometidas com os seniores e com aquilo que os fará mais felizes e ver a vida como algo que vale a pena ainda viver, receber e dar” (P1), tendo bem presente o seu compromisso e a obrigação social de “respeitar todas as idades... e esta fase da vida daquela que é a população dominante e mais esquecida” (P2) do nosso país, numa dimensão significativamente capaz de transformar os conhecimentos e valores que possui com as capacidades e o desenvolvimento das verdadeiras possibilidades e não uma compensação pensada em défices.

Acreditando na educação e formação como estratégia para a ampliação da participação dos seniores na vida social e cultural, as instituições seniores conferem um “centro de convívio e transmissão de saberes, culturas e experiências” (P7) que, aliado a competências, são o verdadeiro “contributo para o equilíbrio psicológico e de vivência”

(P7) e o ponto de viragem para se “prevenir o declínio físico e mental dos nossos idosos e incentivar a ter uma mente clara e lutar pelos seus direitos” (P6).

Está presente um compromisso inerente a nível do bem-estar e da saúde de cada um dos nossos seniores, para que se “mantenham seres ativos, inclusivos e participantes na sociedade em geral” (P1), como lhes é de direito.

Acrescentamos um paralelismo importante, com a educação que recebemos e acompanhamos, enquanto somos crianças e jovens, e trazemo-lo para o presente da aprendizagem ao longo da vida, sem “um cariz académico, naquela pretensão pura e dura da palavra” (P3), como forma de compreender as necessidades sentidas, instruir e valorizar a pessoa sénior.

As instituições pensadas para a etapa mais avançada do ciclo de vida são perspetivadas como um “elo que une o idoso a tudo” (P6), sendo que a sua “atuação é evidente, é óbvia e necessária” (P7). Participar numa universidade sénior é promover a sociabilidade, a (re)definição das representações sociais da (nova) velhice e, sobretudo, privilegiar a participação social e integração dos indivíduos na sociedade, “sem perder o nível de qualidade e aquilo que são as vontades e os perfis das pessoas” (P7).

4.2.2. Discussão dos resultados

No presente tópico, iremos dar ênfase aos resultados mais pertinentes e significativos e os mesmos irão ser confrontados com ideias de autores e complementados pela nossa opinião.

As universidades seniores surgem num tempo em que os seniores perdem o seu poder reivindicativo, tendo somente a opção de ficarem em suas casas, após se reformarem, que pode desenvolver neles ansiedade, depressão, sensação de abandono, dependência e ignorância e isolamento (Carvalho, 2012). Estas entidades tendo vindo a evoluir e ganhar dimensão, atualmente, assumem um papel imprescindível na integração das pessoas seniores em diferentes redes de apoio, ou seja, ao nível social, familiar, relações entre pares e, como consequência, promovem a sua inclusão na comunidade (UNECE, 2009). Assim sendo, também desempenham um papel importante na promoção da educação, cultura e sociabilidade e é certo que esta resposta não ficará para trás no futuro (Oliveira & Oliveira, 2008).

Todas as instituições deste cariz partilham da opinião de que os seus objetivos são definidos de acordo com as características dos mais velhos. Portanto, os objetivos e metas

das instituições mantêm-se ao longo do tempo focados nos seniores, baseando sempre a sua atividade na resposta social que conferem, de forma a aliar o convívio, a cultura e a aprendizagem (RUTIS⁶, 2011, citado por Jacob, 2012). Ao mesmo tempo, pretendem promover um espaço de partilha de experiências entre pessoas mais velhas, o que é favorável à sua vida e à sua saúde física e psicológica (Jacob, 2012).

Se falarmos sobre a caracterização das pessoas que procuram as universidades seniores, estas afirmam tratar-se de um grupo praticamente autónomo, estável ao nível cognitivo, físico e financeiro (Osório & Pinto, 2007) e motivado para participar no espaço de partilha dinamizado. Na sua maioria, afirmam estar perante uma predominância do sexo feminino, com idades a rondar os 70 anos, habilitações literárias diversas, compreendidas entre o ensino primário até ao ensino superior e que têm em comum a profissão anterior de professor/a. Assim sendo, constatou-se uma maior procura deste tipo de respostas por parte do sexo feminino e aponta-se apenas uma instituição que afirma possuir um grupo relativamente homogéneo em aspetos sociodemográficos como a idade, o sexo, as habilitações e os cargos exercidos.

Ainda que a educação e a formação estejam contempladas para o combate às problemáticas sociais sentidas nos mais velhos (Patrício & Osório, 2013), a dado momento, uma das universidades seniores aborda a existência de reatividade, preconceito e vergonha de alguns seniores para com ela, derivados do sentimento de medo de exclusão e desintegração dos mais velhos. Frequentemente, algumas pessoas seniores acreditam possuir níveis de escolaridade inferiores em relação aos demais para frequentar as atividades planeadas, pelo que, de uma forma ou de outra, estes tipos de sentimentos se tornam verdadeiros obstáculos à motivação e procura de instituições desta natureza. Denota-se, assim, que quanto maior é a escolaridade, maior será o conhecimento e a capacidade de lidar com a informação, pelo que as habilitações literárias parecem ser um fator inibidor de possíveis preconceitos que afastam as pessoas seniores destas instituições.

As várias instituições apresentam um currículo distinto e diverso de universidade para universidade, pelo que são os seus alunos os construtores do seu próprio programa curricular. Todas afirmam ouvir, de forma atenta e carinhosa, as motivações, interesses e necessidades sentidas pelos mais velhos e, imediatamente, dizem tentar atender ao perfil

⁶ Disponível em: <http://www.rutis.pt>

dos seniores do concelho. Deste modo, sendo um projeto em constante movimento, o programa curricular conta com disciplinas das mais variadas áreas e ainda com a celebração das festividades das datas especiais do ano civil e de convites feitos à instituição, como forma de associar uma componente educativa a outra lúdica (Rodrigues, 2009), estimular o elemento da novidade e trazer novas e diferentes energias e motivações para junto da população sénior.

Curiosamente, os seniores que, outrora, exerceram a sua atividade em profissões com níveis elevados de esforço, dedicação e estimulação cognitiva, presentemente, procuram frequentar disciplinas mais práticas e manuais, para se libertarem da teorização, do pensamento crítico e da ativação das suas funções cognitivas. Ainda assim, tal como explicado, os seniores, detentores de tamanha experiência e sabedoria, não dispensam e abdicam de novas aprendizagens e encontram-se totalmente recetivos às mesmas (Pocinho Santos, Pais & Pardo, 2013).

Realça-se a carência sentida pelas universidades seniores de atender, de forma perfeita, ao equilíbrio entre as necessidades físicas, psicológicas, sociais e espirituais para o fomento de uma qualidade de vida digna (Couvreur, 2011, citado por Silva, 2011), pelo que se dá destaque aqui às necessidades educativas e formativas. Por isso, nenhuma instituição afirma desenhar e estabelecer uma planificação rigorosa e detalhada que oriente e deva ser seguida e denominada de currículo. Nesse sentido, o programa curricular e as suas disciplinas, objetivos, instrumentos e conteúdos programáticos vão sendo pensados e colocados em prática, de forma autónoma, pelos professores, através do contacto próximo com os seniores e claro, da sua sensibilidade e critério, em função do público que acompanham. Para isso, as instituições apontam a importância dos vários intervenientes fomentarem uma relação saudável e relativamente próxima com os seniores para que sejam feitas as suas vontades, interesses e se respeitem os seus ritmos de aprendizagem, justificando isso com o facto de o seu funcionamento assentar na base do diálogo e da partilha e de terem como grandes objetivos definidos a inclusão e a integração social das pessoas mais velhas.

Reduzir a educação das pessoas seniores à educação formal é somente uma parte da realidade, pelo que as ofertas de educação não formal e informal são tão cruciais quanto a própria educação escolar. Portanto, tratando-se de um público-alvo especial e mais carenciado, a abordagem assenta num carácter utilitarista. A sua organização conta com a informação que é realmente prática, funcional e útil e de adaptação casuística, no

sentido de despertar o constante interesse das pessoas seniores e garantir a satisfação e realização de todos. É essencial que se pense naquilo que é útil para o este público e não aquilo que seria o ideal e o esperado de um estabelecimento de ensino comum. Assim sendo, todas as instituições seniores planificam o seu currículo a curto prazo, para que o mesmo possa ser pensado e ir ao encontro das necessidades dos seniores e ser suscetível a modificações. Estas acontecem, sobretudo, aquando da introdução de novas disciplinas e áreas de trabalho no currículo, uma vez que estas se encontram permanentemente abertas e sensíveis a tudo que tire os seniores da monotonia e mobilize experiências e sabedoria em função das suas motivações e com o intuito de fomentar a comunicação e a aprendizagem intergeracionais.

As universidades seniores, enquanto plataformas que fomentam o envelhecimento e a qualidade de vida, ajudam na construção de redes sociais espontâneas com efeitos positivos para as vidas dos seniores. Para que seja dada essa primeira oportunidade de contacto, é ainda enaltecido pelas instituições deste cariz, o facto de fornecerem a possibilidade a qualquer pessoa sénior, durante os anos letivos, de observar, participar e frequentar voluntaria e gratuitamente as várias disciplinas e, assim, usufruir de um período de adaptação antes do momento da inscrição e pagamento das quotas. Está, portanto, presente um à vontade, liberdade e transparência com o seu público, significativamente saudável, ao darem a conhecer de perto as suas instalações e o modo de funcionamento das instituições, sem qualquer compromisso e/ou obrigação associados.

Quando abordado o público de seniores com necessidades educativas especiais, a abordagem é exatamente a mesma que a descrita acima. Não havendo a procura deste público por respostas sociais como as universidades seniores, estas também não procuram ter essa oferta e dispor de alternativas e currículos pensados e direcionados a públicos mais vulneráveis. Essa atitude justifica-se também pela carência e os entraves logísticos, humanos e financeiros que são tão importantes para dispor de determinados recursos e trazer a possibilidade de se pensar em públicos específicos. Acrescenta-se ainda a menção por parte de um dos responsáveis pela universidade sénior quando refere que as pessoas expostas à exclusão e vulnerabilidade social, não vão à instituição e não se sentem atraídas por elas e, provavelmente, será porque não as conhecem ou reconhecem como uma opção para si e para as suas vidas.

Face ao exposto e colocadas as questões às pessoas responsáveis pelas universidades seniores que fizeram parte do nosso estudo, estas compreendem agora a necessidade de se adaptar o programa curricular às vontades e necessidades dos seniores e de abranger todos e quaisquer tipos de público, tendo “uma nova clientela para a educação” (Simões, 2006, p. 13) que possa transformar-se numa geração mais saudável, mais longeva e mais instruída. Assim sendo, demonstram claramente ter a disponibilidade e a abertura iminente para procurar ajudar todos e começar a introduzir-se a ideia de se chegar, receber e atender os públicos mais vulneráveis para que, num momento favorável e oportuno, seja possível dispor de recursos e novas abordagens que atualmente não têm, pensadas no envelhecimento como uma experiência positiva e reconhecendo a irreversibilidade de algumas perdas. Para isso, a maioria dos profissionais referiu a pertinência e a abrangência do papel do trabalho em rede com as várias áreas e entidades externas e instituições de acolhimento, para que se ampliasse a universidade a outras instituições, trocassem recursos e parcerias e, sobretudo, houvesse uma complementaridade de atividades mais inclusivas e adaptadas a características individuais específicas.

Compreendemos que, tal como as universidades afirmam, a adequabilidade do currículo é relativa e dependente de quem a frequenta e também a procura, sendo da responsabilidade dos próprios assumir uma atitude e postura atenta e humanitária para que, quando confrontados com vulnerabilidades, as reconheçam e estejam devidamente preparados para esses públicos. Atualmente, confirmam não estar preparados, não pensarem na sua oferta e não saber reagir e abordar pessoas e públicos mais vulneráveis e respetivas famílias e tutores, se necessário, pelo que se sugeria uma consciencialização e sensibilização para a temática e, posteriormente, a frequência de formação e especialização. Porém, demonstram igualmente um particular interesse em atrair a diversidade dos públicos e o respeito pelas diferenças que caracterizam as várias sociedades (Fórum Educação para a Cidadania⁷, 2008).

As universidades afirmam fazê-lo quando possibilitam e fornecem exatamente o que os seus alunos querem e esperam delas, apostando na promoção de aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, referem que, compreendendo a sua atividade atual, o seu pensamento e comportamento seria, na mesma medida, para públicos com outras

⁷ Disponível em:
<http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/mdn/documentos/forumeducacaocidadania.pdf>

características, uma vez que falamos de transmissão de saberes, de hábitos diários e comportamentos, padrões culturais, modelação de atitudes em prol do mundo e da preservação da cidadania e identidade cultural de um povo (Silva, 2004), para todos os seres humanos.

A determinado momento, uma das instituições seniores considera que não é inclusão aquilo que fazem diariamente, mas sim flexibilidade, no sentido de atuar de acordo com os interesses e objetivos de todos os intervenientes. É até pertinente fazer-se um paralelismo com o ensino regular e com as outras faixas etárias, em que é igualmente complexo possuir os devidos recursos para atender às várias especificidades. Acrescenta-se também o ponto de, ainda nos dias de hoje, as famílias ocultarem as necessidades e os interesses dos seniores da sociedade e manterem no íntimo do lar, algumas situações que requerem maior atenção, dada a facilidade de conter no privado o que não que tornar-se público e, assim, evitar a exposição de pessoas com necessidades especiais ou que exigiriam respostas especializadas.

A divulgação das respostas educativas e formativas, segundo todas as universidades entrevistadas, é feita, direta e indiretamente, por meio digital ou por meio presencial. Deste modo, as equipas proativas, fornecem toda a informação fundamental sobre as atividades que proporcionam a seu público-alvo, pois apenas dessa forma as pessoas identificam o tipo de respostas que as instituições desta natureza dispõem e, como consequência, fomentam a participam dos seniores.

Uma das universidades aponta um aspeto que nos despertou especial atenção e curiosidade: a preocupação e interação dos filhos na integração e participação dos seniores. Estes têm um importante papel na rotina e qualidade de vida dos seus progenitores, sendo eles quem toma, frequentemente, o primeiro passo, contacta a instituição, se dirige às suas estruturas, identificam e conhecem as ofertas educativas e formativas que têm no seu currículo e, posteriormente, abordam os seus pais, pessoas seniores, sobre a grande oportunidade de ocupação de tempos livres que as instituições deste cariz representam e desenvolvem. Dizendo por outras palavras, os filhos, conscientes da importância do compromisso dos seus com a participação social e com o exercício dos direitos da cidadania (Bulla, Soares & Kist, 2007), num primeiro momento preocupam-se com o dia a dia dos mais velhos e procuram alternativas para eles, aliadas ao entretenimento, aprendizagem e convivência. Num momento posterior, é possível mobilizar os seniores até lá, proporcionar a criação de vínculos afetivos com os demais

e, assim, criar a melhor das experiências, na fase pós-ativa das vidas dos seniores, em que já não têm idade para participarem no mercado de trabalho.

Nas palavras dos responsáveis das universidades seniores estão presentes a consciência e a noção da existência de assimetrias no seu público de interesse e denotam que não chegam aos restantes como seria expectável, mergulhados na esperança de se encontrarem potenciais soluções e de se adaptarem ao futuro que os espera. Ainda que as restantes não disponham de respostas, uma das universidades seniores menciona o grande benefício que é usufruir de uma articulação forte com a autarquia, procurando abordar novas questões, partilhar informações e discutir sempre que possível as necessidades do concelho para chegar a todos e trazer cada vez mais novos interessados.

À semelhança de outras instituições e entidades, também as universidades seniores se deparam com algumas dificuldades e desafios a níveis financeiros, logísticos e humanos, burocráticos e estatais, que variam de instituição para instituição.

Devido ao já conhecido funcionamento das universidades seniores, ou seja, com base no voluntariado e com insuficientes apoios e financiamentos das autarquias, as questões financeiras são as mais apontadas e até comuns à grande maioria. Estas sentem dificuldade relativamente à procura e à oferta de professores para lecionar as disciplinas e atividades, uma vez que o orçamento é estritamente controlado e contado e não pode ser dado um incentivo monetário a quem assume essa responsabilidade. Apenas uma instituição se destaca positivamente neste ponto e oferece o privilégio de oferecer um transporte público a todos os seniores para os trazer até às suas instalações, para ser possível frequentarem as atividades. Deste modo, denota-se uma maior facilidade de acesso dos seniores a estas respostas, na medida em que esta instituição não deixa ninguém para trás pelo facto de não conseguir conduzir ou não ter dinheiro para se deslocar através de qualquer meio.

Logística e humanamente falando, também aí se encontram desafios. Ao contrário do descrito anteriormente, a maioria das instituições seniores afirma dispor de uma rede de transportes deficitária e desfavorável à motivação e à criação de um sentido de grupo e de pertença, assiduidade, socialização e integração dos seniores. Além disso, tal como apontado por uma das universidades seniores e bem, a carência sentida ao nível dos transportes traz consigo problemas às várias dimensões da vida dos seniores.

No que toca às esferas dos seniores, duas das universidades mencionam a importância de se parar para pensar e refletir sobre a perspetiva do Estado e do Governo

e na pouca adequação das suas políticas para a etapa mais avançada do ciclo de vida, isto é, “políticas de velhice” (Martins, 2006). Estas deveriam seguir um conjunto de intervenções públicas que estruturam e contribuem para as relações entre a etapa mais avançada do ciclo de vida e a sociedade (Fernandes, 1997, citado por Lima, 2013), porém, acabam por não se direccionar nunca para os públicos seniores. As instituições desta natureza ficam na mão e dependentes das quotas mensais recebidas por parte dos alunos, pelo que é uma ínfima parte do orçamento que é realmente necessário ao seu normal e correto funcionamento. Na sua larga maioria e à exceção de uma universidade, um outro ponto importante a acrescentar é o paradoxo existente entre a nomenclatura atribuída às universidades seniores de serem instituições de utilidade pública e de prestarem um serviço a quem precisa e queira usufruir e o facto de não serem vistas como tal nem de receberem qualquer ajuda à sua ação.

Tendo a consciência da pertinência da atuação das universidades seniores, todos os seus responsáveis estão de acordo com o apoio que deve ser recebido para continuarem e manterem estas respostas. Importa mencionar que todos os responsáveis das universidades seniores afirmam que as suas instituições representam um verdadeiro elo de ligação com a sociedade e uma estratégia à promoção da sociabilidade das pessoas mais velhas. Estas pretendem caminhar para o desenvolvimento de competências, essenciais a cada um dos seniores, por meio de aprendizagens diárias intimamente ligadas à sua postura e aos relacionamentos interpessoais, sociais e culturais e, sobretudo, para se promover o desenvolvimento de pessoas e agentes participativos, autónomos e responsáveis (Fonseca, 2011).

A vida em coletivo exige que sejam fornecidas as mesmas condições de participação a todos, significando, portanto, que é comum a todas as instituições denotarem, por parte do seu público destinatário, a procura do desenvolvimento pleno de todas as suas dimensões, desde psicológica, afetiva, intelectual, moral e social, nesta fase da vida.

A participação cívica e social é agora uma peça chave ao exercício pleno de cidadania e à qualidade de vida dos seniores, já que se revela um direito coletivo que implica inerentemente a tomada de decisões, de um posicionamento perante a vida, desde o “Eu nesta rua” ao “Eu na comunidade” (Ander-Egg, 2000), fundamental ao percurso da pessoa em etapas mais avançadas do ciclo de vida.

As instituições deste cariz reconhecem as suas respostas e o seu poder no combate a problemas sociais como o isolamento, a vulnerabilidade social e o preconceito para com as pessoas seniores. Graças às suas atuações e papéis desempenhados, os seniores compreendem e aprendem a viver com as suas perdas derivadas da idade, promovendo-lhes a aprendizagem e aquisição de conhecimentos e oportunidades favoráveis à saúde física, psicológica, emocional e social (Irigaray, 2004, citado por Loeser, 2006).

Pretendendo, sobretudo, desenvolver a consciência cívica e manter os seus seniores ativos, críticos e intervenientes na sua comunidade, é evidente que as entidades utilizam como estratégia o estabelecimento próximo de contacto com a vida corrente e a sociedade contemporânea em si. Deste modo, reconhecendo a necessidade de se viver em comunidade e de se (re)integrar os indivíduos na mesma, está bem presente a preocupação em cada uma das universidades seniores de permitir a adaptação e participação ativa no ritmo acelerado das constantes mudanças no mundo (Oliveira & Oliveira, s.d.). Portanto, as instituições em questão pretendem disponibilizar e fornecer a maior e melhor informação aos seus seniores. Deste modo, estes estão a par da transformação e evolução e conseguem fazer frente à imagem social dos próprios como pessoas conservadoras (Kern, 2007, citado por Rodrigues, 2009), frágeis, debilitadas, dependentes, desinformadas e vulneráveis.

As universidades seniores descrevem-se como um espaço privilegiado de participação social, de desenvolvimento de autonomia pessoal e autoconhecimento e de estimulação de capacidades intelectuais (Ribeiro & Paúl, 2012). No contexto da educação e formação ao longo da vida, todos os responsáveis estabelecem um forte compromisso em transformar conhecimentos, valores e aptidões e garantir o bem-estar, saúde, realização e obrigação social para aquela que é a porção da população mais esquecida.

Enquanto centro de convívio e transmissão de saberes, culturas e experiências, as respostas socioeducativas que as instituições supramencionadas descrevem e de que dispõem, foram e são desenhadas para um equilíbrio de vivência entre o crescimento e desenvolvimento de uma mente clara e sã e o declínio em todas as suas esferas do ser humano. A senioridade é realmente uma prioridade para as instituições estudadas na nossa investigação, dado que fomentam a promoção de laços afetivos, a (re)definição das representações sociais da (nova) velhice e, sobretudo, dão enfoque à participação social e integração dos indivíduos mais velhos nos contextos envolventes.

Conclusão

No último capítulo do presente documento, procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos com a entrevista semiestruturada aplicada a sete responsáveis pelas universidades seniores de uma determinada zona do centro do país.

No final do mesmo, damos enfoque aos resultados mais significativos identificados na investigação científica de natureza qualitativa efetuada. Deste modo, desenvolveu-se uma reflexão crítica, no sentido de complementar as conclusões obtidas e de fomentar pistas para outras investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório traduz de forma clara a jornada que prosseguimos para a obtenção do grau de Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, a conceder pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Num primeiro momento, salienta-se o facto de se terem atingido os objetivos desenhados inicialmente, sendo eles: compreender o papel de técnico/a superior de educação social numa equipa multidisciplinar; coordenar o planeamento, a organização, a execução e a avaliação da formação profissional; promover a inclusão dos jovens e adultos inativos na sua comunidade através da participação em ofertas educativas e formativas; desenvolver um projeto de investigação sobre as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais.

A oportunidade de intervenção proporcionada permitiu um contacto com as diversas realidades, uma acumulação de funções de gestão de formação e de coordenação pedagógica. Tratando-se de um percurso dinâmico e estimulante, exigiu de nós uma adaptação a novas exigências e expectativas.

Ao perspetivar-se algumas das vertentes da educação e formação de adultos, percebemos a importância de se ver o mundo com outros olhos, em que a primeira aliada à segunda, auxiliam a educação para a cidadania na consciencialização e sensibilização da comunidade sobre esse contexto. É precisamente neste âmbito que o profissional de educação social pode e deve assumir um papel e compromisso social numa equipa multidisciplinar. Deste modo, terá a possibilidade e a obrigação de aplicar os conhecimentos essenciais do saber educativo, reconhecer a pertinência da integração e da diversidade cultural nas abordagens pedagógicas em contextos de educação e formação, analisar o carácter sistémico na educação e formação e, sobretudo, entender a importância do mapeamento de respostas em rede na intervenção social junto de públicos heterogéneos. Assim sendo e na mesma linha de pensamento, reconhece-se facilmente a necessidade de este/a profissional, não só possuir competências metodológicas para o desenvolvimento de programas e/ou projetos já existentes ou de outros que possa vir a propor, como também ser capaz de estruturar intervenções holísticas.

A par com os objetivos traçados num primeiro momento, apontam-se as seguintes novas competências profissionais que entendemos ter desenvolvido: a capacidade de compreender a monitorização e até avaliação de um projeto subsidiado por um

financiamento externo; a habilidade prática para promover a inclusão de jovens e adultos inativos na sua comunidade, através do fomento da sua participação em ofertas educativas e formativas; compreender os desafios da intervenção social em contextos de diversidade étnica; contribuir para a integração da diversidade étnica e cultural nas abordagens pedagógicas em contextos de educação e formação; utilizar, de forma adequada e clara, as tecnologias de informação e comunicação para com os públicos destinatários; e contribuir para o aumento de novas competências pessoais, sociais e profissionais, essenciais às exigências do mercado de trabalho atual, nos jovens e adultos ativos e inativos. Por outro lado, no que toca a competências aprimoradas, referem-se as seguintes: gestão do tempo e do espaço; capacidade de adaptação; resiliência; tomada de decisões; resolução de problemas; iniciativa; planeamento, desenvolvimento e avaliação de projetos; capacidade mediadora.

O projeto de investigação planeado e executado, teve como principal finalidade compreender quais as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais numa região da zona centro do país e, nessa sequência, tecer conclusões gerais sobre o tipo de ofertas educativas e formativas e os perfis dos públicos destinatários das universidades seniores.

De modo a proceder-se a uma observação baseada na crítica e no detalhe sobre o trabalho desenvolvido e presente no relatório, utiliza-se a Análise SWOT (Figura 2), com o intuito de ser feita uma leitura e referência dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças.

Ambiente	Forças	Fraquezas
interno	<ul style="list-style-type: none"> - Integração numa equipa multidisciplinar. - Capacidade de integração, adaptação e resposta às atividades propostas. - Rigoroso cumprimento de assiduidade e pontualidade no estágio curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca capacitação na integração e intervenção da diversidade étnica e cultural. - Falta de conhecimentos iniciais e sólidos sobre o contexto da educação e formação de adultos.

	- Elevado interesse e motivação sobre a temática alvo de investigação.	
Ambiente externo	Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> - Interação e dinamização da equipa pedagógica. - Aplicar conhecimentos essenciais do saber educativo. - Coordenar as várias fases do processo formativo: planeamento, organização, execução e avaliação. - Incentivo à realização de reuniões periódicas da equipa. - Aquisição de experiência no campo de atuação. - Diversidade das oportunidades de aprendizagem. 	Ameaças <ul style="list-style-type: none"> - Mudança de projeto de investigação. - Limitações metodológicas do estudo (limitação à questão geográfica). - Elevado número de tarefas diárias no estágio curricular. - Redução de oportunidades de aprendizagem devido à inexistência de canais de comunicação com a liderança.

Figura 2. Análise SWOT do estágio curricular e do projeto de investigação

Pela análise da Figura 2, verificámos que as forças superaram as fraquezas. Estas foram facilmente confrontadas e combatidas, devido ao desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da nossa parte, essenciais às exigências e expectativas do exercício laboral. Na mesma medida, as oportunidades no ambiente externo compensam as ameaças, uma vez que as últimas, ainda que se assuma a existência de obstáculos, não desfavoreceram o decurso do trabalho desenvolvido e o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, quer para as aprendizagens em contexto de estágio, quer para as competências almejadas com o desenvolvimento do trabalho de investigação.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alcoforado, L. & Figueiredo, S. (2011). *Histórias de Vida: uma construção de competências*. Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação. 1ª, Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Alcoforado, L. (2013). Estratégias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. In P. Gazo (Ed.), *Orientación Profesional y Transiciones en el Mundo Laboral, Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 21-50). Laertes.
- Almeida, A. J., & Alves, N. (2012). Políticas de Formação Profissional Contínua em Portugal: Convergências e Divergências entre os Sectores Público e Privado. In M. Araújo & Martins, D. (Ed.), In M. S. Araújo & D. Martins (Ed.), *Investigação e Intervenção em Recursos Humanos 2011: gestão para a cidadania*. (pp. 709-722). Edições Politema.
- Almeida, A. (2016). Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais: Reflexão sobre uma Experiência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50-1, p. 79-95.
- Alonso, L. (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 139-151) Conselho Nacional de Educação.
- Alves, M. G. (2014). As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de*

Setúbal, 2 (2), 115-132. Retirado a 19 de junho de 2023, de <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/67>

Alves, J. (2023). *Enquadramento legal da formação*. Conclusão Estudos e Formação. <file:///C:/Users/Beatriz%20Figueiredo/Desktop/Pasta/Forma%C3%A7%C3%B5es/Gest%C3%A3o%20e%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o/1/Manual%20.pdf>

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação 2ª edição* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. S. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. A modo de epílogo - Acerca de la Participación. Colección: Escuela de Animación.

Andrade, D., Castro, C., & Pereira, J. R. (2012). Cidadania ou “estadania” na gestão pública brasileira? *Revista de Administração Pública*, 46(1), 177-190. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000100009>

Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.

Arruda, S., Passos, M., Andrade, E., & Piratelo, M. (2014). Aprendizagem científica no trabalho. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 32 (1), 263-277. Acedido em 04 de julho de 2023. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/275256808_Aprendizagemcientificano_trabalho

Arroyo, M. (2002). *O Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Editora Vozes.

- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos históricos: da globalização ao contexto português*. Instituto Piaget.
- Barros, R. (2016). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou?. *Laplage em Revista*, 2(4), 63-86.
- Borba & Lima. (2011). *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. Serviço Social & Sociedade.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). Kogan Page.
- Bulla, L. C., Soares, E. S. & Kist, R. B. B. (2007). *Cidadania, pertencimento e participação social de idosos – Grupo Trocando ideias e Matinê das duas: Cine comentando*. Ser Social.
- Caetano, A., Miguel, C., Fonseca, M., & Velada, R. (2007). *Avaliação da formação – estudos em organizações portuguesas*. Livros Horizonte.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 167-173). Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31, 2, p. 555-570. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>

- Capucha, L. (2009), *Balanço da iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em Mudança*. ANQ.
- Carvalho, A. V. N., & Coelho, C. M. (2009). Educação e formação de adultos em Portugal: desafios e estratégias no início do século XXI. In H. Ferreira, S. Bergano, F. Alves, G. Santos & C. Lima (org.), *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar, Descentralizar*. (pp. 1-10). Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/7112>
- Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Texto recuperado de http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf
- Carvalho, N. (2016). Do paradigma funcionalista ao paradigma territorialista: discursos, políticas, práticas e contradições sobre o desenvolvimento local em Portugal. In *Atas do II Congresso Internacional Educação, Ambiente e Desenvolvimento*. (pp 87-99). OIKOS – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria.
- Carvalho, P. S. (2012) *Processos e estratégias do envelhecimento*. Euedito.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p449>
- CEDEFOP (2014). *Terminology of european education and training policy. A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2005). *The learning continuity. European inventory on validation non-formal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida. Comissão Europeia*. Retirado a 20 de junho de 2023, de <https://education.ec.europa.eu/policies/III/life/memopt.pdf>

Comissão Europeia. (2013). *Mais cidadão. União Europeia*. <http://europedirect.aigmadeira.com/cms/wpcontent/uploads/2013/04/Maiscidad%C3%A3o-.pdf>.

Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/>. Acesso a 20 de junho de 2023.

Conselho da União Europeia (2004). *Projeto de conclusões do conselho e dos representantes dos governos dos estados-membros reunidos no conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. Conselho da União Europeia.

Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas* (Coleção Desigualdades). Mundos Sociais.

CRSE (1988). *Proposta global de reforma – Relatório final*. ME/GEP.

Cunha, T. (2006). O desenvolvimento local e a educação e formação ao longo da vida: Estratégias para a democracia. In *ASE Encontros de Inverno Conferências de Encerramento*. ESEC.
https://www.academia.edu/25436309/O_Desenvolvimento_Local_e_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_ao_Longo_da_Vida_Estrat%C3%A9gias_para_a_Democracia

- Dantas, T. R. (2019). A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão. *Revista de Educação, Ciência e Cultura – UNISALLE*, 24(1), 29-39. Texto recuperado de <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho - DGERT (2019a). *Enquadramento Da Formação Profissional*. <https://www.dgert.gov.pt/enquadramento-da-formacao-profissional>.
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho - DGERT (2019b). *Estruturas do Sistema Nacional de Qualificações – SNQ*. <https://www.dgert.gov.pt/estruturasdo-sistema-nacional-de-qualificacoes-snq>.
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho - DGERT (2019c). *Instrumentos nacionais*. <https://www.dgert.gov.pt/instrumentos-nacionais>.
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho - DGERT. (2019d). *Modalidades de ensino e formação profissional*. <https://www.dgert.gov.pt/modalidades-deformacao-profissional>
- Espinoza, M. (1986). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires. Humanitas.
- Fonseca, J. M. R. (2011). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Universidade dos Açores.
- Fórum Educação para a Cidadania. (2008). *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Link:

<http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/mdn/documentos/forumeducacaocidadania.pdf>

Guimarães, M. (2011). *Para uma (re) Educação dos Idosos do grupo “Programa da melhor idade” de Paraíso/Tocantins, Frente às Mudanças do Mundo Contemporâneo*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação.

Instituto Nacional de Estatística (2023, junho) – PORDATA. In Destaque do INE. INE, Lisboa. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE

Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos: Actividades*. Ambar.

Jacob, L. (2012). *Universidades Seniores: Criar novos projetos de vida*. Rutis.

Leitão, J. A. (2007). A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 99-102). Conselho Nacional de Educação.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, M. F. M. (2013). *Políticas e Respostas Sociais de Apoio à Terceira Idade em Portugal: O caso do Concelho de Vila Verde*. Escola de Economia e Gestão.

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8 (1), 10-20.

Lima, M. P. (2010). *Envelhecimento(s) – Estado da Arte*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Loeser, V. (2006). *Educação e Envelhecimento: um curso na vida de idosos de Porto Alegre*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação.
- Marandino, M. (2017). Faz sentido ainda propor a separação entre os termos Educação formal, não formal e informal?. *Revista Ciência & Educação*, 23, 811-816. Acedido em 29 de junho de 2023, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000400811&lng=pt&tlng=pt
- Martins, R. M. L. (2006). *Envelhecimento e Políticas Social*. Instituto Superior Técnico de Viseu.
- Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., & Costa, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.
- Mastrodi, J., & Avelar, A. E. (2017). O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. *Cadernos de Direito*, 17(33), 3-27. Texto recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3451/2072>
- Melo, A. (2008). *A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade*. Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas. CNE.
- Monteiro, A. et al. (2015). Novos públicos do Ensino Superior: abordagem à aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (1), 131-149.
- Moura, C. (2012). Envelhecimento ativo e empowerment. In C. Moura (Ed.), *Processos e estratégias do envelhecimento* (pp. 87-91). Eudito.

- Nogueira, A. (2017). Aprendizagem ao longo da vida. *Revista Amar Terra Verde*, 31, 1-73. Acedido em 20 de junho de 2023, em <https://www.epatv.pt/v2/dados/revista/revistaspdf/revista31.pdf>
- Oliveira, R. C. & Oliveira, F. S. (2008). *Universidade aberta e a educação para a Terceira Idade*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Editorial Ariel.
- Osório, A., R., & Pinto, F., C. (2007). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Instituto Piaget
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Patrício, M. R. & Osório, A. (2013). *Educação e Inclusão Social em Tempos de Transição*. Universidade do Minho.
- Pérez-Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto Editora.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida. Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pocinho, R., Santos, E., Pais, A., Pardo, E. N. & Colaboradores (2013). *Envelhecer hoje – conceitos e práticas*. Apris.
- Quintas, H. *et al.* (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.

- Ramalho, C. (2012). *Educação/Requalificação: O impacto da Educação e Formação de Adultos na trajetória de vida dos indivíduos*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ramos, M. C. (2003). Educação e formação profissional. In M. C. Ramos (Ed.), *Ação social na área do emprego e da formação profissional* (pp. 213-253). Universidade Aberta.
- Ribeiro, Ó. & Paúl, C. (Coord.) (2011) *Manual do Envelhecimento Ativo*. Lidel- Edições Técnicas, lda.
- Rodrigues, C. F. E. P. (2009). *Animação de seniores: Uma iniciativa educativa numa Universidade de Terceira Idade*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Salgado, L., & Estevão, M. (2016). *Políticas de Educação de Adultos para o Desenvolvimento no Portugal Democrático*. Ciclo de Conferências. Unidade Curricular Seminário: ESEC.
- Silva, A. (2005). Universidade à Bolonhesa ou Cozido à Portuguesa? In J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 29-33). Editora Profedições.
- Silva, A. A. S. (2004). *Direitos à Educação e Educação para Todos numa Sociedade em Desenvolvimento – O caso de Angola*. Acedido em 10 de julho de 2023, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16320/1/DIREITO%20A%20EDUCA%c3%87AO.pdf>
- Silva, F. C. M. (2011). *Qualidade de vida no processo de envelhecimento e a integração nos centros de dia*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice: um novo público a educar*. Coleção Idade do Saber, Ambar.

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Advancing training for the 21st century. *Human Resource Management Review*, 7(5). Retirado de: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.005>

Souza, I. C. (2010). Cidadania e Direitos Humanos no Estado Social e no Constitucionalismo Democrático. *Pensar*, 15(2), 442-454. Texto recuperado de http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v15n2_artigo6.pdf

UNECE, United Nations Economic Commission for Europe. (2009). *Policy brief on Ageing* 4. Disponível em: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/age/2009/Policy_briefs/4-Policybrief_Participation_Eng.pdf

UNESCO. <https://www.unesco.org/en>. Acesso em 2 de maio de 2023.

Legislação

Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio. Diário da República n.º 99/2006 – 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro. Diário da República n.º 208/2006 – 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 387/1999, de 28 de setembro. Diário da República n.º 227/1999 – 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 251/2007 – 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro. Diário da República n.º 19/2017 – 1ª Série.

Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro. Diário da República n.º 8/1979 – 1ª Série.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1ª Série.

Portaria n.º 230/2008 de 7 de março. Diário da República n.º 48/2008 – I Série

Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro. Diário da República n.º 245/2008 – I Série.

Portaria n.º 57/2009 de 21 de janeiro. Diário da República n.º 14/2009 – I Série.

Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho. Diário da República n.º 141/2009 – I Série.

Portaria n.º 474/2010 de 8 de julho. Diário da República n.º 131/2010 – I Série.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro. Diário da República n.º 214/2007 – 1.ª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – 1ª Série.

Código de Trabalho da Lei n.º 7/2009 de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 30 – 1ª Série.

Apêndices

Apêndice I. Guião de entrevista semiestruturada

Categorias	Objetivos específicos	Questões
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o propósito e os objetivos do projeto de investigação e da entrevista. - Estabelecer uma relação empática e de confiança entre a entrevistadora e a pessoa entrevistada. 	
2. Dados biográficos	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações pessoais da pessoa entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações? - Qual a sua profissão e cargo exercido? - Há quanto tempo é uma das pessoas responsáveis da Universidade Sénior?
3. Objetivos da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os possíveis critérios de aceitação/rejeição de inscrições na Universidade Sénior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com que objetivos se fundou a Universidade Sénior? - Considera que a instituição responde de forma cabal às necessidades de educação e formação dos seniores que a procuram? Quais são elas? - Como caracteriza as pessoas seniores que procuram a sua universidade?
4. Currículo/programa curricular e adaptações curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o currículo existente na Universidade Sénior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os princípios, meios e instrumentos de adaptação do currículo atual face à necessidade

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a necessidade de adaptações ao currículo pré-existente. - Perceber a importância de se direcionarem a públicos vulneráveis. 	<p>dos grupos que procuram a instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quão necessária é a introdução de novas disciplinas no currículo que sejam mais inclusivas e adaptadas a características individuais específicas? - Qual a adequabilidade do currículo da Universidade Sénior quando direcionado para públicos vulneráveis? - De que forma o currículo ministrado é pensado na educação inclusiva e na individualidade de cada sénior?
5. Respostas socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a procura, a oferta e as limitações das respostas socioeducativas existentes. - Entender o lugar dos públicos mais vulneráveis nas universidades em questão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que se chega até aos públicos mais vulneráveis? - Quão importante considera a existência de respostas educativas e formativas para estes públicos? - Quais considera serem os maiores desafios deste tipo de ofertas educativas/formativas?
6. Vulnerabilidade, valorização pessoal e inclusão social	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a Universidade Sénior enquanto elo de ligação com a sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma a Universidade Sénior representa para os seniores um elo de ligação com a sociedade? Porquê?
7. Papel da Universidade Sénior	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel e o compromisso assumido pela Universidade Sénior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual pensa ser o papel e o compromisso que a Universidade Sénior deve assumir?

<p>8. Términus da entrevista</p>	<p>- Conceder a possibilidade ao/à entrevistado/a de abordar algum ponto que não tenha sido mencionado ao longo da entrevista.</p>	<p>- Há algum ponto que não tenha sido mencionado e que queira referir?</p> <p>- Que importância atribui a um estudo desta natureza?</p> <p>- Que outros assuntos considera que deviam ser estudados?</p>
----------------------------------	--	---

Apêndice II. Consentimento informado



Consentimento informado

Eu, Ana Beatriz dos Santos Figueiredo, aluna do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, estou a desenvolver um projeto de investigação, com o objetivo de compreender quais as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais, sob a orientação académica da Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Para tal, solicitamos a sua participação neste projeto, de forma voluntária, enquanto responsável por uma Universidade Sénior. Deste modo, a sua participação assentará em responder a questões relacionadas com o tipo de ofertas educativas e formativas da sua entidade, bem como dos perfis dos públicos destinatários das mesmas. Para fins de análise da informação recolhida, solicita-se autorização para gravação áudio da presente entrevista. É assegurada confidencialidade das fontes consultadas e da informação recolhida e as respostas obtidas serão tratadas apenas para o projeto de investigação.

Caso surja da sua parte alguma dúvida/questão ou até mesmo queira desistir, a qualquer momento será possível fazê-lo, livre de qualquer prejuízo/penalização externa. Para qualquer esclarecimento adicional, agradecia que entrasse em contacto comigo: e-mail: [REDACTED]; telemóvel: [REDACTED].

Com os melhores cumprimentos,

Eu, _____ **abaixo-assinado,**
_____ fui esclarecido(a)
sobre a temática do projeto de investigação. Deste modo, declaro o meu consentimento para participação no presente estudo.

Data: _____

Assinatura: _____

Apêndice III. E-mail informativo sobre o projeto de investigação que envolve as universidades seniores

Exmo. Senhor Dr. [REDACTED]
Responsável pela Universidade Sénior [REDACTED],

Conforme combinado, venho enviar as informações relativas ao projeto de investigação que estamos a desenvolver, na qualidade de licenciada em Ciências da Educação e aluna de mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Vieira.

Decidimos desenvolver um estudo que tem o principal objetivo de **compreender as respostas socioeducativas e formativas existentes para adultos seniores com necessidades educativas especiais, no âmbito da missão das universidades seniores**. Deste modo, como falado telefonicamente, vimos solicitar a sua participação neste projeto, enquanto responsável pela presente instituição, que assentará em responder a questões intimamente relacionadas com a temática, tendo em conta os seguintes procedimentos: a presente entrevista será gravada em áudio; todos os dados recolhidos estarão sob confidencialidade, assim como as suas fontes, e serão usados apenas para o projeto de investigação; somente os investigadores terão acesso às informações em questão.

Face ao exposto, gostaria de perguntar-lhe se aceita e, em resposta positiva, para que dia e horário poderíamos agendar a entrevista, em regime presencial nas vossas instalações ou online (como fosse da sua preferência).

Aguardo uma resposta da sua parte.

Agradeço, desde já, pela atenção e disponibilidade dispensadas, estando inteiramente disponível para qualquer esclarecimento adicional que considere pertinente, através deste e-mail ou do contacto telefónico [REDACTED].

Com os melhores cumprimentos,
Ana Beatriz Figueiredo

Apêndice IV. Matriz conceptual dos resultados da entrevista semiestruturada

Categorias	Temas	Subtemas	Unidades de registo
Objetivos da instituição.	Critérios de aceitação/rejeição de inscrições na Universidade Sénior.	Objetivos.	<p>P1.1. “São pessoas que já trabalharam e deram tudo o que tinham a dar. Agora dão de uma forma diferente. A única hipótese era ficar em casa. Atualmente, proporciona-se uma vida ativa aos seniores: convivem e divertem-se.”</p> <p>P1.2. “Os objetivos da altura são os de hoje: é uma resposta claramente social para se promover saúde física e psicológica. Já não é possível pensar-se em questões educativas e culturais, sem se pensar na Universidade Sénior e o seu público.”</p> <p>P1.3. “Fazer a ocupação dos tempos livres dos seniores, pessoas com mais de 55 anos, de uma forma interessante e a todos os níveis.”</p> <p>P1.4. “No sentido de ver a terceira idade com mais alegria e boa disposição. Para saírem de casa, conversarem, sentirem o prazer da vida depois de se reformarem.”</p> <p>P1.5. “Surgiu devido a uma carência a nível cultural, de entretenimento e ocupação dos tempos livres para a comunidade mais sénior, de uma forma abrangente.”</p> <p>P1.6. “Para este concelho tão envelhecido, queria-se criar um espaço de partilha, convívio, experiências e aprendizagens.”</p>

			<p>P1.7. “Criar um ponto de encontro dos idosos mais lúdico do que de ensino em si. Complementar o convívio, cultura e a aprendizagem.”</p>
<p>Necessidades educativas e formativas.</p>			<p>P2.1. “Colmatam-se vontades e desejos com as aulas e atividades propostas nesta fase da vida. Falamos de Música, Teatro, Pintura, Estanho, Bordados, Madeira, línguas estrangeiras de iniciação, Eletricidade, História do Fado, Dança e Hidroginástica e acrescentamos viagens e lanches às anteriores. Estamos sempre atentos e, dentro das possibilidades, consideramos as vontades de cada um.”</p> <p>P2.2. “A resposta tem vindo a ser um crescente. Como conselho rural e envelhecido, tem sido crescente. Dispomos de ofertas como o Inglês, Espanhol, Ginástica, Natação, Saúde, Música (tuna), Jardinagem e Informática.”</p> <p>P2.3. “De maneira nenhuma responde de forma cabal, é ainda um projeto germinal. Temos de oferta sete disciplinas, como História da Arte, Informática, Inglês, Geografia, Cidadania, História de Portugal, Literatura e Cultura. Sentimos necessidade da valência física, mas não temos instalações. Podemos ir mais além, é um processo lento, mas sólido.”</p> <p>P2.4. “Para já, está estável e eles gostam. Não responde a todas, mas de uma forma geral sim, dentro dos recursos que nos são dados e que temos.”</p>

P2.5. “A instituição funciona à base de voluntariado, por isso, é difícil encontrar alguém disponível e com interesse em colaborar e lecionar as disciplinas. Para além da atividade letiva (Educação Física, Teatro, Direito, Inglês, Português, História, Saúde e Bem-estar, Pintura de têxteis, Música e canto, Nutrição e Educação Social), temos a comemoração das datas festivas do ano civil, a abordagem de temas importantes para os seniores e ainda a vinda de pessoas convidadas à instituição. Unir sinergias e aproveitar o que já existe e criar de novo, se necessário. Queremos sempre associar algo educativo a algo mais lúdico.”

P2.6. “Existem dois polos: os muito ativos e os que procuram a base do convívio. De disciplinas dispomos de Informática, Bordados, Hidroginástica, Ginástica, Teatro, Música, Leitura, Cidadania, História, Cultura e Património, Línguas estrangeiras e Técnicas de relaxamento e Meditação. Algo que acho curioso é o facto de que, os que estiveram mais ativos cognitivamente, chega a esta altura que querem algo mais prático e vice-versa.”

P.2.7. “É um projeto sempre em movimento. Temos um programa vasto e complementar entre si. Junto da Câmara, temos projetos para o idoso ativo, unidade móvel de saúde, serviços de psicologia, linha de apoio psicológico, passeios dos seniores, auxiliamos os cuidadores informais, entre outros. Na componente letiva, temos

		<p>natação adaptada a idosos, a parte física, informática, história, visitas de pessoas convidadas. Penso que atinge o principal objetivo: manter as pessoas ativas, conviver. Entendemos a educação aqui, não na apropriação de conhecimentos, mas sim, convívio. Atendemos ao perfil dos nossos seniores, naquilo que é essencial e não ao perfil tipo que já nos é conhecido e que é a realidade portuguesa.”</p>
	<p>Caracterização das pessoas seniores que procuram a Universidade.</p>	<p>P3.1. “A maioria é do sexo feminino, com idades a rondar os 65 e 70 anos e com o ensino médio e superior. Há outra questão que acho curiosa. Sabia que há pessoas que não vêm para a Universidade Sénior porque já têm uma licenciatura ou têm apenas o 4º ano e se sentem inibidos e com vergonha de procurar saber e frequentar? Têm medo de se sentirem excluídos e desintegrados por motivos como as habilitações, quando nós só queremos dar sentido à vida de pessoas que, de outra forma, já cumpriram a sua função.”</p> <p>P3.2. “Temos grupos de pessoas muito diferentes. A distribuição de sexo é homogénea, não tende para nenhum dos lados, a média de idades rondará os 70 anos e temos pessoas com menos estudos académicos e com profissões, temos outros de nível superior. Tentamos acompanhar essa diversidade que pomos à disposição deles e temos coisas mais práticas para uns e outras mais culturais para outros. É na diversidade que está a riqueza do grupo.”</p>

P3.3. “Maioritariamente, são pessoas do sexo feminino, com uma média de 65 anos e com formação de nível médio e superior.”

P3.4. “São mais mulheres, a partir dos 60 anos, a maior parte têm a escola primária e em termos de profissão, temos muitos professores que nos procuram.”

P3.5. “1/3 delas têm uma característica interessa. São pessoas que estiveram emigradas e influencia a mentalidade das pessoas. São autónomas, com uma média de idades de 65 ou 70 anos e com formação académica acima da média, 5º e 6º ano, e valorizam a ocupação dos tempos livres. Também temos um grupo, um pouco mal informado e que não valoriza esse tempo, notamos um preconceito com estas estratégias.”

P3.6. “São maioritariamente mulheres, acima dos 70 anos, com habilitação superior ou se não têm é porque não precisavam para ter certos cargos. Vivem sozinhos, com o conjugue ou até mesmo com os filhos. Bem intelectualmente, financeiramente, bem capazes e com uma boa mobilidade. Também têm vindo pessoas mais novas e mais velhas do que essas. Vêm mais para conviver, não é tanto a ideia de aprender.”

P3.7. “Essencialmente feminino, mais senhoras do que homens. Os homens têm mais dificuldade em partilhar as suas experiências nesses contextos, preferem outros. A nível das habilitações relativamente baixo em pessoas com

			os seus 60/70 e muitos anos. Querem ter motivação para sair e participar.”
Currículo e adaptações.	Necessidade de adaptações ao currículo pré-existente.	Princípios, meios e instrumentos	<p>P4.1. “Não há um currículo específico. Nem a nível da disciplina, objetivos, estes resultam do professor que leciona e o mesmo acontece com os conteúdos, é o professor que cria os instrumentos. Eles vão surgindo todos os dias de acordo com as necessidades de cada um. Vai depender da aceitação e da forma como os alunos se integram naquilo que foi e que é dado. Há sim a necessidade de satisfazer, ver minimamente satisfeitos, os nossos seniores. Estar na Universidade Sénior é viver na base do diálogo e da liberdade.”</p> <p>P4.2. “É um público especial. Dizemos que nos facilitaria a vida se houvesse uma associação de alunos e encarregados de educação, não sabem muitas vezes para o que vêm. Temos sempre um período de adaptação e podem experimentar o currículo. Por norma, gostam e ficam, reencontram pessoas e frequentam ainda mais disciplinas, mas há sempre um ajuste constante. Vão ajustando ritmos e aprendizagens de cada um deles, em qualquer uma das disciplinas. Auscultamo-los sempre e estão ao corrente de tudo e de qualquer mudança, estão muito próximos de nós. Sempre no sentido de se enquadrarem complementemente no grupo. Francamente, tem sido um projeto vencedor.”</p> <p>P4.3. “Deixamos completamente ao critério de cada professor, a escolha do currículo e as</p>

		<p>adaptações que terão de ser feitas. Logicamente que cada colega tem a sensibilidade de perceber que tipo de público tem à sua frente e tem o cuidado de ajustar as aulas (planificadas semanalmente) e organizar-se, autonomamente, para gerir o currículo e os respetivos conteúdos e objetivos programáticos a trabalhar. Não há uma imposição, a planificação é a curto prazo.”</p> <p>P4.4. “Essa adaptação é feita por parte de todos os intervenientes. Os alunos falam connosco por intermédio ou diretamente com os professores sobre aquilo que procuram e marcam as aulas para essas atividades.”</p> <p>P4.5. “Questionamos, fazemos uma sondagem sobre o que existe e o que pode existir. Tentamos conjugar as vontades dos seniores e arranjar um professor, dentro do que existe. Atualmente temos uma semana cheia de atividades, mas não os condicionamos e obrigamos a vir a todas claramente. Vêm ao que gostam.”</p> <p>P4.6. “Os alunos falam connosco ou os próprios professores se vão apercebendo da necessidade dessas adaptações do currículo. Podem ser físicas (auditivo e visual), logísticas (não temos rampas de acesso).”</p> <p>P4.7. “Todo o currículo e a sua matéria é, sobretudo, utilitarista. A adaptação é feita à linguagem deles, daquilo que no fundo são as suas preocupações, os seus conhecimentos. Puxar pelo que lhes é útil e do seu interesse e afastar-se de</p>
--	--	---

			<p>conhecimentos teóricos e da teorização. Penso que como é essencialmente prático, a adaptação é casuística, é caso a caso, matéria a matéria e garantir o maior número de interessados e frequentadores. Ir ao encontro do interesse deles e não daquilo que é o ideal.”</p>
		<p>Introdução de novas disciplinas para necessidades educativas específicas.</p>	<p>P5.1. “É muito necessário. Estamos muito recetivos a ouvir os de dentro e os de fora. A adoção de uma nova área de trabalho depende da vontade dos seniores. Eles são a razão de existir da Universidade Sénior. Fazer com que se sintam cada vez melhor, venham cada vez mais e trazer mais pessoas. Estar bem com elas próprias. E há todo um trabalho em rede que funciona muito bem em prol do mesmo objetivo.”</p> <p>P5.2. “É importantíssimo, tem sempre de haver o efeito de novidade, novas formações, algo que os faça sair da rotina e os motive. Isto aplica-se ao público sénior em geral, incluindo os indivíduos com necessidades educativas específicas, como referiu. E, no final, podermos avaliar, acima de tudo, pela satisfação deles na atividade e só mesmo com os relatos e a vontade de participar, que é a maior arma.”</p> <p>P5.3. “Dadas as limitações logísticas, humanas e financeiras que sentimos, ainda não conseguimos fazer esse tipo de trabalho tão específico. Mas, dentro da nossa oferta formativa, vamos atendendo a essas especificidades. Temos até um ginásio mental e trabalhamos o foro psicológico e estará, no futuro, uma profissional da área para</p>

		<p>atender os alunos. Mas temos de pensar nessa questão, sim. É um trabalho gradual e à medida que vamos sentido essa necessidade, a introdução de novas disciplinas para esses públicos, agora que falamos do assunto, é deveras importante.”</p> <p>P5.4. “A introdução de novas disciplinas é importante, mas há realmente questões que nos transcendem. Estabelecemos sempre um contacto relativamente próximo para que eles possam falar e nós também, encontrar um meio termo e satisfazer as suas necessidades a vários níveis.”</p> <p>P5.5. “Eu considero de extrema importância. Como não temos essa procura, não lhe sei responder, nunca pensámos sobre isso. Que existem pessoas com essa necessidade na comunidade, acredito que sim. Mas creio que aqui a lacuna são os problemas da deslocação, independentemente das suas características, é um problema que assiste e persiste na vinda e na frequência dos seniores e torna o processo mais complexo.”</p> <p>P5.6. “De momento, incluímos todas as disciplinas que tenhamos detetado necessidade. Não temos esse público com necessidades educativas especiais. Temos um menino que não é sénior, vem por parte da (...) para frequentar as aulas de informática. As necessidades educativas especiais que temos são as definitivas, a nível visual e auditiva, algo a ser adaptado. Mas não tem aparecido.”</p>
--	--	--

			<p>P5.7. “O currículo está sempre aberto, tem de ir ao encontro do universo dos seniores, dos utentes. Se aparecerem pessoas diferentes com interesses diferentes, tentemos dar essa resposta. A abertura é total relativamente a novas disciplinas e currículos, colaborações, parcerias, desde que haja predisposição e manifestação de interesse, num número minimamente relevante para avançar. Mas está sempre em aberto sempre que haja uma boa ideia. Mobilizar pessoas em função das motivações. Com necessidades educativas especiais não nos surgiram, mas outras com alguma limitação, são devidamente encaminhadas para outros serviços, tudo na base do voluntariado.”</p>
Direção a públicos vulneráveis.	a	Adequabilidade do currículo.	<p>P6.1. “É adequado às vontades e necessidades dos seniores, sempre. nunca nada é imposto. Era interessante pensar-se noutros públicos seniores como mencionou, mas para já, não surgem e não damos essa resposta.”</p> <p>P6.2. “É diverso e acaba por estar ajustado a qualquer tipo de público, estamos no bom caminho, mas há sempre espaço para se fazer mais e melhor. Há disponibilidade para conseguirmos andar e sempre na abertura para falarem connosco e sinalizarem vulnerabilidades, nas partes formativas, informativas e não formais. Com públicos desta idade a chave é também a abertura para o diálogo.”</p> <p>P6.3. “Neste momento, não temos nenhum aluno com especificidades, nem sei se, um dia, nos</p>

			<p>aparecer esse tipo de aluno, como reagimos. Não estamos certamente à altura de os receber e atender a necessidades educativas especiais e duvido muito de que algum dia estaremos prontos. Implica novas abordagens e recursos que não temos.”</p> <p>P6.4. “Tentamos procurar ajudar tudo e todos. Em momento algum, um sujeito com alguma característica específica se dirigiu a nós e não saberíamos como ter esse primeiro contacto, ajudar nesse sentido, necessitaríamos de um trabalho em rede com os vários profissionais e com as várias entidades para tentar dispor de uma oferta, nas nossas instalações ou outras. A abordagem também teria de ser adequada e ajustada.”</p> <p>P6.5. “As pessoas que trabalham connosco estão sensíveis para esse tipo de pessoas, não existe é a procura, não chegamos nem nos chegam.”</p> <p>P6.6. “Traçamos o currículo e vamos moldando ao que querem, o que precisam e gostam. Têm uma voz muito ativa e temos de a ouvir, a todos.”</p> <p>P6.7. “A adequabilidade é sempre relativa. Acho que, desde que haja acompanhamento, deteção e estar-se atento a todos os casos que possam conter alguma vulnerabilidade, é adequado. Poderá haver uma adequabilidade maior e mais estruturada para uma melhor preparação para esses públicos, admito que sim e que ainda falta percorrer qualquer coisa.”</p>
--	--	--	--

		<p>Educação Inclusiva e individualidade.</p>	<p>P7.1. “Ao darmos a possibilidade de terem aquilo que gostam na Universidade, já é educação inclusiva. Já tornamos a nossa atuação inclusiva, a intenção é ver a nossa gente satisfeita e tirá-los da rotina, vê-los felizes, só isso, já enche as medidas. É um trabalho muito construtivo e que nos dá muita satisfação.”</p> <p>P7.2. “Não há grupos homogêneos em lado nenhum e nós não somos exceção, depois de tantos percursos individuais tão diferentes. Nesta diversidade, vamos encontrando os pontos de equilíbrio e dar espaço para eles serem eles próprios, crescer, viver e partilhar. É incrível fazer um trabalho desta natureza.”</p> <p>P7.3. “Não é fácil fazer esse tipo de abordagem. Até no ensino regular é difícil atender a cada aluno e a cada especificidade e têm recursos, aqui é ainda mais difícil. Contamos principalmente, com a sensibilidade de dar resposta ao público com que se depara e existe carência de recursos. Mas não há um trabalho pensado para esses públicos, não temos de todo.”</p> <p>P7.4. “Dar, acima de tudo, satisfação ao público que nós temos, independentemente, das suas características. Queremos dar respostas a todos e promover a aprendizagem ao longo da vida, que é também um direito.”</p> <p>P7.5. “A palavra é flexibilidade. Não queremos que os alunos tenham um desempenho, mas sim,</p>
--	--	--	---

			<p>que através da nossa oferta variada, eles se sintam incluídos e integrados.”</p> <p>P7.6. “A inclusão está presente em todo o nosso papel na Universidade. Desde o primeiro contacto, da inscrição, até ao último momento. Falamos com eles sobre tudo e das várias formas possíveis. Também queremos ser uma família para os seniores e agir como tal.”</p> <p>P7.7. “Temos de ser práticos. Admito isso com uma possibilidade, mas temos um currículo bastante aberto e procura ter uma relação aberta com eles, falar sobre um interesse, matéria ou ação, para o fazermos a seguir. Quem está em situação de exclusão e vulnerabilidade, não vai à Universidade Sénior e não se sentem atraídas por este tipo de atividades. Inclusão é ouvi-los e fazermos o que os nossos seniores querem e desejam naquele momento.”</p>
Respostas socioeducativas.	Procura, oferta e limitações para públicos mais vulneráveis na Universidade Sénior.	Divulgação e contacto das respostas para adultos seniores com necessidades educativas específicas.	P8.1. “Nós temos chegado, amigo fala com amigo. É um trabalho de cada um de nós e depois os próprios alunos também são promotores da entrada de novos. Como se sentem bem, partilham e mostram a necessidade de sair de casa e experienciar. Cada um faz a promoção e os alunos fazem o seu papel, seja um público mais vulnerável ou não. No caso das necessidades educativas especiais, nunca as tivemos e não sei se elas mesmas ou os seus familiares as procuram. Ainda há mais problemas em mostrar as necessidades do idoso, do que existem a nível das crianças. As pessoas mantêm na parte íntima do

			<p>lar do que as expõem. Queremos dar sentido à vida das pessoas que de outra forma, já cumpriram a sua função. Quer com necessidades educativas especiais ou sem elas, quero que percebam que é possível estar-se ativo e contribuir para a sociedade.”</p> <p>P8.2. “Com necessidades educativas não temos e penso que nunca tivemos. O público mais vulnerável estará, na sua maioria, nas instituições de acolhimento. Está em possibilidade conseguirmos alargar a Universidade em parte a essas instituições e vamos tentando chegar às IPSS e dentro daquilo que é possível, trabalhar a parte física e motora e fazer atividades articuladas. Não quer dizer que não tenhamos diferenças, assimetrias, há, mas é realmente uma resposta mais dirigida para quem está totalmente capaz de tomar conta de si e se dispor a isso. Mas estamos preocupados em acompanhar quem possa não ser de repente e a vida muda ao segundo. Estas respostas têm mesmo de ser mantidas porque são um complemento à sanidade mental deles e manter-se lúcidos. É uma resposta social aceite por eles e já se compreendeu o valor dela e têm respeito total por este projeto.”</p> <p>P8.3. “Ao público sénior, em geral, fazemos a divulgação na página da internet e principalmente captamos através das relações pessoais, em conversa, na comunidade. Como nunca lidámos nem temos pessoas com necessidades educativas especiais, não pensámos em como ou e se</p>
--	--	--	--

		<p>deveríamos fazê-lo. As entidades que têm esses recursos, parcerias que proponham e planifiquem para atender a essas especificidades.”</p> <p>P8.4. “A melhor publicidade é a palavra e sempre será. Espalhamos a nossa palavra pelos meios que também nos são possíveis e exercemos a nossa função para com os nossos seniores. Os filhos têm também um papel importante aqui, são eles que nos procuram para ajudar a entreter os seniores, muitas vezes, e o primeiro embate deles é quase que obrigado. Depois do primeiro passo dado, ficam por si só e não voltam atrás. Dos restantes públicos, não abrangemos todos os públicos como gostaríamos, mas certamente encontraremos alternativas para o fazer, num futuro próximo.”</p> <p>P8.5. “Temos uma grande articulação com a autarquia e neste tipo de núcleos discute-se a necessidade do concelho. Existe uma partilha de informação sobre as iniciativas que estão a ser feitas, que muito facilmente articulamos, sempre na esperança de que chegue a todas as pessoas, seniores, filhos, cuidadores, o que for. Tendo em conta a conjuntura atual, temos uma população cada vez mais envelhecida e temos de oferecer qualidade para esses anos de vida. Sem dúvida que este tipo de atividades é onde encontram algum sentido, motivação e conforto.”</p> <p>P8.6. “Existe muita proximidade. Existe a necessidade de caminhar para o sítio correto, dirigirmo-nos a eles, deixar que se cheguem a nós. Tal proximidade do concelho é sentida</p>
--	--	---

		<p>quando temos seniores e idosos externos à Universidade, presentes nas festas e reuniões de convívio que organizamos, é muito bom.”</p> <p>P8.7. “Com equipas proativas e técnicas especializadas, muito apoio aos idosos, das IPSS, das próprias famílias. A autarquia dá esse apoio. Há várias vias de comunicação para chegar a esses públicos, o nosso instrumento principal também é a nossa ambulância, que pertence a um gabinete de farmácia que é muito procurado e tem uma enfermeira e uma gerontóloga a acompanhar. Essa equipa ambulante faz a listagem dos idosos e estamos em constante contacto com eles e esse instrumento mais importante de como chegar ao público. Temos aquela mais-valia que é o transporte, dá-lo, conseguimos abranger o público de todo o concelho e facilitar o acesso. Temos também a nossa página e as nossas redes sociais para fornecer essa informação para os seniores e os seus familiares, ou seja, direta ou indiretamente. E este tipo de ofertas educativas e formativas são de importância alta, quanto mais informação tiverem, mais se defendem, a informação é poder nas mãos deles, numa sociedade que é cada vez mais complexa. Temos ainda um público pouco letrado e temos de medir as estratégias no que toca ao isolamento, ultrapassar essas questões. Há que trabalhar em função da passagem da informação, de melhoria, de competências para os tornar ativos e participativos.”</p>
--	--	--

		<p>Desafios das ofertas educativas e formativas.</p>	<p>P9.1. “Primeiro, o maior será encontrar pessoas que queiram assumir uma disciplina/atividade, enquanto professores. Segundo, o olhar do Estado deveria dar outro tipo de apoio económico às instituições, para além de nos mantermos com as quotas dos alunos. É tão difícil de gerir com tantos condicionalismos que nós temos. Terceiro, uma vertente estatal, estamos a fazer um serviço público a quem precisa dele e o Estado não está a olhar para nós como uma instituição de utilidade pública, apesar de a sermos, não é só o nome. Quarto, a própria mentalização da sociedade, em como so lhes faz bem frequentar uma Universidade Sénior, pela inclusão que ela lhes dá. Se não houver a Universidade, quem pensa nos seniores? Nós prolongamos uma vida bastante mais saudável num sénior.”</p> <p>P9.2. “O valor das coisas. Ao contrário de algumas instituições que têm um financiamento mais controlado e contado, temos a facilidade de trabalhar junto da autarquia, mas se tivéssemos de, por exemplo, contratar os professores fora, seria um grande desafio. A mensalidade que colamos à frequência da Universidade Sénior é meramente irrisória e é apenas para ser um compromisso da parte deles. Os custos que teríamos a ministrar tantas aulas e acrescentando essas, tornaria o projeto, um bocadinho, inviável. A questão financeira sim, a resposta não chegaria a todos.”</p>
--	--	--	---

			<p>P9.3. “Para além das dificuldades financeiras e do constrangimento dos espaços, é manter a assiduidade dos alunos. É fazer uma oferta formativa de forma que se sintam motivados a vir e criar um sentido de grupo e de pertença. Queremos que aprendam até morrer, mas não no sentido vulgar de uma instituição de ensino, mas aprender aquilo que é útil.”</p> <p>P9.4. “A rede de transportes é uma miséria. Os idosos deixam de conduzir por razões externas e acabam por tender a ficar em casa, quase que reféns das quatro paredes. A falta de transportes traz o isolamento. O isolamento dificulta a frequência e assiduidade dos alunos. Ter sempre o aluno ativo e satisfeito e esse é o maior desafio.”</p> <p>P9.5. “Tento fugir à questão dos apoios económicos, mas é, sobretudo, pela sensibilização e proximidade que estas estruturas devem ter e devem ser feitas de todos e por várias formas e melhorar sim a questão dos transportes. É um problema para tudo na sociedade. Seja no acesso à educação, saúde, entretenimento, à família. Uma rede de transportes que seja suficiente.”</p> <p>P9.6. “Ajustar-se ao meio envolvente, quase nunca é estimulante para os seniores. O país está muito mal preparado para ter mais pessoas idosas e dar respostas. As políticas não são no sentido da terceira idade.”</p>
--	--	--	--

			<p>P9.7. “Diria que o maior desafio é, muitas vezes, a imobilidade da pessoa, os seus interesses, tudo o que for além desse tipo de abordagem, os fatores externos, como o alcoolismo ou outro problema. A dificuldade é também a não colaboração do próprio, talvez por limitação, desistência e desânimo. Temos que querer ser ajudados, tem de haver um compromisso. Não é ausência de vontade ou de profissionalismo por parte da Universidade e socialmente.”</p>
Educação Social.	Integração dos seniores.	Ligação com a sociedade contemporânea.	<p>P10.1. “A abertura da Universidade à sociedade em geral, fez com que a sociedade incluísse a Universidade nas suas atividades. Estamos integrados na sociedade, não somos uma ilha. Realmente a instituição é um meio com pessoas, novas ideias, novas mentalidades e isso faz tão bem aos seniores em todas as dimensões. Trata-se de uma nova velhice.”</p> <p>P10.2. “Representa porque os seniores encontram aqui, exatamente o que procuram da sociedade. O convívio, a identificação do grupo, o gozarem a sua reforma, a liberdade de aproveitar e, portanto, o estar entre os seus pares é para eles satisfatório e sinónimo de autonomia, independência e de fazer cumprir a sua cidadania. Também é essa nossa missão, deixá-los estar e ser ativos, enquanto são ativos.”</p> <p>P10.3. “É um fator importante. Nesta universidade sénior queremos sempre ligar os conteúdos aos factos no dia a dia. Não vivemos numa bolha nem numa ilha e todas as</p>

			<p>aprendizagens e conteúdos abordados têm todos uma ligação com a sociedade.”</p> <p>P10.4. “Representa um elo de ligação com a sociedade porque funcionamos à base do convívio e tudo isso os faz reunir pela amizade e pela experiência”.</p> <p>P10.5. “Proporciona através dos conteúdos e das atividades que são dinamizadas. As coisas estão sempre a mudar e eles mantêm-se a par, estão atualizados e mais seguros e felizes.”</p> <p>P10.6. “Acabou por deixar de ser ativo e preciso, vai para a reforma e são um peso para a sociedade. Quase que nos esquecemos que durante anos a fio, eles nos deram tanto, ficam abandonados. Assim, têm um propósito, estão a aprender, sentem que as atividades são para eles e têm algo para fazer. Está marcado e vêm. A Universidade é o elo que eles têm entre a família e a atividade deles.”</p> <p>P10.7. “Representam um elo de ligação absolutamente importante. A tendência é o isolamento e vulnerabilidades com a saúde. A Universidade Sénior é o ponto de contacto com a vida dita normal, com a sociedade, de troca de experiências, de vantagens no foro psicológico. Vê-se a necessidade da conversa, da afetividade, das amizades e nota-se muito nos momentos de convívio e das aprendizagens.”</p>
--	--	--	--

<p>Papel da Universidade Sénior.</p>	<p>Desempenho e compromisso assumido.</p>	<p>Da instituição para os seniores.</p>	<p>P11.1. “Estamos completamente comprometidas com os seniores e com aquilo que os fará mais felizes e ver a vida como algo que vale apenas ainda viver, receber e dar. O papel é contribuir para que os seniores se mantenham seres ativos, inclusivos e participantes na sociedade em geral.”</p> <p>P11.2. “A questão social é a que eu destacaria. Temos esta obrigação social. Somos uma sociedade. Está tão na moda o princípio do idadismo, respeitar todas as idades e temos de ter esse compromisso com a sociedade em geral e com os nossos idosos em particular. É obrigatório respeitar esta fase de vida daquela que é a população dominante e mais esquecida.”</p> <p>P11.3. “Logicamente não temos um cariz académico, naquela pretensão pura e dura da palavra e mal de nós. Temos de ir abordando os conteúdos à realidade e só assim é que tem interesse.”</p> <p>P11.4. “A responsabilidade de continuar com as mesmas valências ou melhorar. Há dificuldades, mas podemos sempre acrescentar mais, em função do nosso público-alvo.”</p> <p>P11.5. “Um compromisso social. À semelhança da educação que temos quando somos jovens, devemos ter essa educação, formação, sempre. É um compromisso a nível do bem-estar e da saúde das pessoas. Somos nós daqui a uns tempos.”</p> <p>P11.6. “O elo que une o idoso a tudo. É olhar para eles como pessoas ativas, com capacidades</p>
--------------------------------------	---	---	--

			<p>mentais no sítio, físicas também e perceber que podemos estar ativos até muito tempo. O máximo de tempo possível ativos e bem. É prevenir o declínio físico e mental dos nossos idosos e incentivar a ter uma mente clara e lutar pelos seus direitos.”</p> <p>P11.7. “O papel é ser o centro de convívio e transmissão de saberes, culturas e experiências. Essa troca deve existir, mas é o contributo para o equilíbrio psicológico e de vivência das pessoas. Esse convívio aliado a competências que podem vir a ganhar e não ganhando, é algo inestimável. Temos de ter em conta as diferenças e fundamentalmente sem perder o nível de qualidade e aquilo que são as vontades e os perfis das pessoas que utilizam este tipo de entidades. A sua atuação é evidente, é óbvia e necessária e vai manter-se assim no futuro.”</p>
Términos da entrevista.	Assuntos por abordar.		<p>P12.1. “Acho que falámos de tudo. Se calhar podíamos falar com os lares para estes trazerem os seniores mais independentes até nós, mas isso envolve transportes, custos e recursos que não há quem financie.”</p> <p>P12.2. “Varremos aquilo que é a Universidade Sénior. Acho que este género de projetos é essencial, é um mecanismo para melhorar e perceber o que nos falta fazer.”</p> <p>P12.3. “É um projeto que nasceu da boa vontade de meia dúzia de cidadãos da freguesia envolvente e é um projeto de boa vontade e de</p>

		<p>fácil aceitação e vamos concretizando os nossos objetivos. Estamos na rede nacional das universidades seniores.”</p> <p>P12.4. “O facto de ser uma entidade privada e funcionar por financiamento próprio... ninguém nos ajuda e recorremos somente às quotas mensais dos alunos. Podemos falar da carência financeira. Muitos seniores não vêm e não frequentam a Universidade porque não têm como o fazer, não têm transporte, sem ajudas, não conseguem”.</p> <p>P12.5. “A pandemia exigiu uma pausa no funcionamento da Universidade e as pessoas mudaram as suas rotinas e viram-se obrigados a ocupar-se em casa e agora estamos com o desafio de voltar a trazer as pessoas. As pessoas estavam e estão desanimadas e desmotivadas e era importante valorizar o papel da instituição, mas deviam ser mais assessoradas por outras entidades também, para que tenham uma maior uniformidade. As pessoas têm todas as mesmas necessidades.”</p> <p>P12.6. “Falar da terceira idade é trazer o assunto à mesa. Quanto mais se falar, mais as pessoas se consciencializam e mais acreditam. A terceira idade é o futuro de todos, não há como negar.”</p> <p>P12.7. “Mencionámos tudo ao longo da entrevista. Não podemos perder o foco e ter essa proatividade, atenção e espírito aberto para toda a temática social. É uma luta difícil e até uma</p>
--	--	--

			sensação de impotência. Não há recursos para acudir a tudo.”
	Sustentabilidade do projeto.		<p>P13.1. “Este estudo está a chamar atenção para uma parcela tão esquecida. Era interessante fazerem chegar, a quem de direito, aquilo que as universidades seniores sentem porque não serão sentimentos diferentes e começar a que a sociedade olhasse para os seus seniores de uma forma diferente que não lixo ou um problema.”</p> <p>P13.2. “Considero que era importante percebermos onde estão os idosos mais vulneráveis e como é que estes se ocupam nas instituições ou no dia a dia.”</p> <p>P13.3. “É um trabalho importante quando se fala de seniores. Quando falamos de outros países, é uma realidade já desde os anos 60 e nós só agora a começamos a acordar e a implementar. Poderíamos estudar assuntos como a literacia financeira, atividades físicas, redes interpessoais de ajuda, por aí.”</p> <p>P13.4. “Estudar o idoso e a solidão.”</p> <p>P13.5. “O ensino está na base de tudo. A comunidade intergeracional, falar dos preconceitos e discriminação por idades e pedir um maior convívio, para cultivar os mais velhos e sensibilizar os mais novos.”</p> <p>P13.6. “A nível cognitivo, quando o ser humano começa a perder a capacidade mental.”</p>

			<p>P13.7. “São temas altamente complexos, mas só graças a uma componente académica e outros mecanismos, se consegue avançar e estruturar o terreno no sentido de combater as necessidades. Estudar a violência doméstica, toxicodependência, alcoolismo, isolamento familiar, pouca interação entre gerações, pouca interajuda. Nós somos responsáveis por aqueles que nos precederam e é um compromisso social muito importante. Tudo o que for feito trazer isso para a ordem do dia, é importante, deve ser feita uma aposta na criação de instrumentos para aproximar gerações.”</p>
--	--	--	--