

**A Formação do Animador no Contexto de Estágio:
Estudo Exploratório num Lar da 3ª Idade**

Jenny Gil Sousa

Lisboa, setembro de 2010

Mestrado em Arte e Educação

A Formação do Animador no Contexto de Estágio: Estudo Exploratório num Lar da 3ª Idade

Jenny Gil Sousa

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
em Arte e Educação

Orientador:

Professor Doutor Amílcar Martins

Co-Orientadora:

Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes

Lisboa, setembro de 2010

Resumo

O presente trabalho de investigação incidu no estudo da formação de duas estudantes finalistas da licenciatura em Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, num contexto específico – o estágio. Assumindo a importância que possui a vivência de experiências reais em meios sociais concretos ao longo da formação, este estudo teve como questão norteadora: Quais as competências que são desenvolvidas por um Animador Cultural no semestre de estágio, enquanto contexto de um processo de investigação-ação?

Decorrente da situação de estágio das estudantes que envolvia a construção e implementação de um projeto de investigação-ação numa instituição da 3ª Idade – Academia Cultural e Social da Maceira – tentou-se ainda responder à seguinte questão: Quais os contributos dos projetos de Animação Cultural, utilizando as Linguagens Artísticas, na aproximação da família ao idoso institucionalizado?

Este estudo teve como objetivo central analisar o processo de formação das duas estudantes e perceber em que medida o estágio curricular contribui para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional.

As principais linhas de força que nortearam este estudo vinculam-se às quatro principais ações destacadas no quadro teórico-conceitual deste projeto: o conceito de Animação e perfil do Animador; as relações existentes entre a Aprendizagem ao Longo da Vida e a 3ª Idade; o papel da Arte na intervenção e a Supervisão/Formação Profissional como conceitos aglutinadores e alimentadores.

O trabalho empírico assenta numa metodologia de análise qualitativa, num estudo de caso sobre uma investigação-ação. Um estudo de caso por parte da investigadora, concomitantemente supervisora de estágio, sobre a conceção, implementação e avaliação do projeto de estágio com contornos de investigação-ação da autoria das estudantes.

Os resultados obtidos revelam como a realização de um projeto de estágio, com características de investigação-ação, despoleta um processo de aquisição de competências inovadoras e reflexivas. Evidenciam também que as linguagens artísticas, quando abordadas através de projetos de criação conjunta, abrem caminho à aproximação do idoso com a família.

PALAVRAS-CHAVE

ANIMAÇÃO – 3ª IDADE – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA – ARTE –
SUPERVISÃO/FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Abstrat

This research work was focused on studying the training of two students of cultural animators of the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria in a specific context – their practice in the institutions. Assuming the importance that experience has in specific social environments throughout the training, this study had the following question: What are the competencies that are developed by a Cultural Animator during their practice, while in a context of an action-research process?

As a direct result of the student's practice, that involved the construction and implementation of an action-research project in a Seniors Institution – Academia Cultural e Social da Maceira, we have attempted to answer the following question: What is the contribution of Cultural Animation projects, using the artistic languages, in bringing the family closer to the elders that are institutionalized?

This study had as its main objective to analyze the training process of two undergraduate students of Cultural Animation and to understand the extent to which their practice contributes to the development of personal and professional competencies. The major principles that guided this study are linked to the four main areas highlighted in the theoretical and conceptual framework of this project: the concept of Animation and Animator's profile, the existing relationships between Lifelong Learning and senior citizens, the role of Art in the intervention and Training/ Supervision concepts.

The empirical work is based on a methodology of qualitative analysis, more specifically, a case study about the implementation of an action-research project. A case study on the part of the researcher, once concurrently supervised the design, implementation and evaluation of a student's project that involved an action-research approach.

The results showed that the implementation of projects with action-research characteristics, during these students' practices in the institutions, triggers the process of acquisition of innovative and reflective skills. They show as well that the artistic languages, when approach through group creation initiatives, have the possibility of getting the elders and their families closer.

KEYWORDS

ANIMATION – SENIORS – LIFELONG LEARNING – ARTS –
SUPERVISION/TRAINING.

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta caminhada é imperioso destacar as pessoas que foram fundamentais e que sem elas este trabalho não teria sido concretizado.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Amílcar Martins, orientador incansável, por me abrir horizontes e incitar perante os obstáculos. Agradeço ainda toda a amizade, o apoio e a disponibilidade com que sempre me acompanhou neste percurso.

Agradeço igualmente à minha co-orientadora, Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes pela disponibilidade permanente, a amizade, o apoio, o profissionalismo e a generosidade. Mesmo nas horas mais difíceis, em que o tempo se revelava tão esguio, a sua porta esteve sempre aberta para me receber.

Às estudantes estagiárias envolvidas neste estudo, pela forma como viveram este desafio.

À Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pela abertura e apoio constante.

À Academia Cultural e Social da Maceira, nomeadamente à Dr^a Eva Seguro, pela disponibilidade manifestada desde o primeiro instante.

Ao Marco, companheiro da vida...

À minha família pelo incentivo e por acreditarem sempre...

E aos amigos, por estarem sempre presentes!

A todos, muito obrigada!

Índice

Resumo.....	II
Abstrat	III
Agradecimentos.....	IV
Índice.....	V
Lista de Figuras	VIII
Índice de Fotografias	VIII
Introdução	1
Questão central da pesquisa.....	2
Objetivos da pesquisa	2
Plano da pesquisa	3
PARTE I.....	5
Capítulo I – Enquadramento Conceptual e Espaço-Temporal da Animação	7
Introdução	7
1.1. Animação, a polissemia de um conceito	7
1.2. A Investigação em Animação	10
1.3. O técnico de Animação: perfil do profissional	12
1.4. Breve abordagem às origens da Animação	15
1.4.1. O surgimento da Animação no contexto português	18
Resumo.....	20
Capítulo II – A Aprendizagem ao Longo da Vida, a 3ª Idade e a Arte: relações de complementaridade.....	21
Introdução	21
2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida: conceito basilar	21
2.2. A 3ª Idade, aproximações a um conceito	25
2.2.1. Contexto social do “Idoso Institucionalizado”	27
2.2.2. A família: a sua importância na qualidade de vida do idoso	29
2.2.3. Envelhecimento Ativo: conceito essencial para o bem-estar	31
2.2.3.1. Envelhecimento Ativo e Aprendizagem ao Longo da Vida: dois conceitos inseparáveis	32

2.3. Arte e Aprendizagem ao Longo da Vida: relações de enriquecimento.....	34
2.3.1. Aprendizagem ao Longo da Vida, Arte e 3ª Idade	37
2.3.2. Animação de Idosos.....	38
Resumo.....	41
Capítulo III – Supervisão/Formação Profissional	43
Introdução	43
3.1. Formação Inicial: 1º Ciclo de Estudos	43
3.1.1. Processo de Bolonha	44
3.2. A definição do conceito de Supervisão	44
3.2.1. Como supervisionar	45
Resumo.....	47
PARTE II.....	49
Capítulo IV – Metodologia da Investigação	51
Introdução	51
4.1. O processo de investigação	51
4.2. Estudo de Caso	52
4.3. Investigação-ação.....	53
4.4. Instrumentos de recolha de dados	55
4.5. Metodologia de Análise	56
Resumo.....	58
Capítulo V – Contexto Empírico da Investigação	59
Introdução	59
5.1. Contexto da Investigação	60
5.1.1. O Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre.....	60
5.1.2. O Modelo de Relação de Supervisão/Animação (contexto da investigadora).....	61
Meio (M)	63
Agente (A)	65

Sujeito (S)	66
Objeto (O)	67
Estratégias (E)	68
5.1.3. O Modelo de Relação de Animação (contexto das estudantes estagiárias).....	70
Meio (M)	71
Agente (A)	72
Sujeito (S)	73
Objeto (O)	73
Tarefas (T)	89
Resumo.....	90
Capítulo VI – Análise de Dados.....	91
Introdução	91
6.1. Análise dos Dados	92
1ª Quinzena	92
2ª Quinzena	98
3ª Quinzena	104
4ª Quinzena	110
5ª Quinzena	119
6.2. Análise das Reflexões Finais Individuais dos Relatórios de Estágio.....	125
Resumo.....	133
Capítulo VII – Resultados e Conclusões Gerais	135
Introdução	135
7.1. Apresentação dos resultados	135
7.2. Conclusões Finais.....	149
7.2.1. Limitações do estudo	150
7.2.2. Recomendações Futuras.....	151
Referências Bibliográficas	153
Bibliografia do Enquadramento Teórico-Conceptual.....	153
Bibliografia das Opções Metodológicas	160

Webgrafia.....	161
ANEXOS.....	163
Anexo I – Vídeos em suporte digital – DVD – Momentos da Actividade	
“Histórias de uma Vida”	165
Lista de Figuras	
Figura I - Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre	61
Figura II - Modelo de Supervisão/Animação.....	62
Figura III - Modelo de Animação.....	70
Figura IV – Mandala da Formação do Animador.....	145
Índice de Fotografias	
Foto 1 – As estudantes estagiárias.....	72
Foto 2 – Alguns dos utentes numa das salas de convívio	73
Foto 3 – Participaram nos jogos.....	75
Foto 4 – ...fizeram ginástica.....	75
Foto 5 – ...realizaram trabalhos manuais com os utentes.....	76
Foto 6 – ...e sobretudo... conversaram muito com os idosos.	76
Foto 7 – Realizando sacos com cheirinhos e massagens faciais!.....	77
Foto 8 – Caramelizando amêndoas... ..	77
Foto 9 – ... fazendo o Folar.....	78
Foto 10 – ...construindo trabalhos para venda.....	78
Foto 11 – Não esquecendo os aniversários dos utentes que eram sempre celebrados.....	79
Foto 12 – Os trabalhos manuais.....	79
Foto 13 – e os passeios... ..	80
Foto 14 – ... sobretudo para beber café.....	80
Foto 15 – Jantar da Páscoa.....	81
Foto 16 – Recordando momentos passados... ..	84
Foto 17 – ...e algumas malandrices!	84
Foto 18 – A construção do filme	85
Foto 19 – A visualização do trabalho final	86
Foto 20 – Todos estavam ansiosos para ver o resultado... ..	86
Foto 21 – A apresentação do filme.....	88
Foto 22 – O lanche convívio	88
Foto 23 – Estudantes a interagir com os utentes	94
Foto 24 – Realização de trabalhos manuais: a construção dos perus	96
Foto 25 - O lanche oferecido às funcionárias	99
Foto 26 – Um dos muitos pintainhos realizados!.....	100
Foto 27 – Alguns exemplos da sessão fotográfica da utente que participou no projeto das estudantes.....	108
Foto 28 – Visualização das fotografias tiradas ao longo das atividades.....	109
Foto 29 – Estudante a preparar a decoração do espaço	113
Foto 30 – Uma das visitas da escola Visage.....	114
Foto 31 – Recordando e partilhando momentos únicos.....	123
Foto 32 – Visualização das fotografias pelos utentes e familiares.....	124

Introdução

Nos sistemas superiores de ensino vivemos um processo que em muito influenciou e continua a influenciar o perfil dos estudantes que as Instituições de Ensino Superior vão formando, e que tem repercussões ao nível do próprio processo de ensino-aprendizagem. O Processo de Bolonha aponta para uma reorganização do processo formativo em torno de novos valores: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino e o envolvimento de todos os agentes implicados, sendo dado especial realce à participação ativa por parte dos professores. Para além disso, aposta-se na capacitação dos estudantes, pelo desenvolvimento de ferramentas e uma preocupação constante com os conhecimentos e competências obtidas reforçando desta forma, a importância que adquirem as experiências em contextos reais de trabalho, nomeadamente nos estágios curriculares.

Também na licenciatura de Animação Cultural, o estágio parece surgir como uma componente importante do plano de estudos. Esta licenciatura procura desenvolver nos seus estudantes competências ao nível da conceção, implementação e avaliação de atividades e projetos no âmbito da animação cultural com todos os grupos da comunidade, isto é, preparar técnicos para o exercício da animação.

Ser profissional de animação implica possuir excelentes qualidades pessoais e intelectuais; ser animador implica manter um contacto direto e permanente com as pessoas; favorecer a autogestão do grupo pelos próprios membros, facilitar atitudes, comportamentos, atividades. O animador deve ser rigoroso em tudo o que faz e deve ser capaz, por isso, de exercer sobre si mesmo, os outros e o real circundante, uma análise crítica constante. Deve possuir capacidade de conhecimento-reflexão-acção que ative a comunicação e o diálogo (cf. Gómez, 2007: 71).

Com a crescente institucionalização da animação reconhece-se cada vez mais a necessidade de formar animadores que sejam capazes de desenvolver projetos e atividades de animação com rigor, competência, capacidade relacional e entusiasmo. Daí a formação deste técnico dever passar por uma experimentação séria e real do que se está a aprender, tal como nos diz Glória Pérez Serrano (2004: 133). Ainda segundo a autora, a formação do animador deve passar por viver experiências reais em meios sociais e culturais concretos com todas as suas possibilidades e limitações. E é neste âmbito que surge o estágio curricular como um espaço fértil e profícuo no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante de Animação Cultural. É da tentativa de perceber concretamente que dimensões, que competências são desenvolvidas no período de estágio, que surge a questão central da nossa pesquisa.

Questão central da pesquisa

A questão central da pesquisa define-se da seguinte maneira:

Quais as competências que são desenvolvidas por um Animador Cultural no semestre de estágio, enquanto contexto de um processo de investigação-ação?

Para responder a esta questão foi acompanhado e analisado um grupo de estágio de duas estudantes de Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria num Lar da 3ª Idade – Academia Cultural e Social da Maceira. Conscientes de que os Lares da 3ª Idade devem responder às necessidades mais proeminentes do idoso, sendo estas não só a alimentação, higiene e cuidados médicos, mas também a participação, a ocupação, os tempos de lazer, de comunicação e a vida social dos utentes, nomeadamente com as suas famílias, este foi o espaço eleito pelas estudantes, e sujeitos deste estudo, para a realização da sua investigação-ação.

Neste sentido, esta pesquisa consistiu num estudo de caso que por vezes assumiu características de investigação-ação uma vez que a investigadora, que teve concomitantemente o papel de supervisora de estágio, trabalhou muito de perto com as estudantes estagiárias na elaboração e concretização do projeto das mesmas. Assim, decorrente da situação de estágio das estudantes, estamos ainda em condições de responder à seguinte questão:

Quais os contributos dos projetos de Animação Cultural, utilizando as Linguagens Artísticas, na aproximação da família ao idoso institucionalizado?

Objetivos da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa situam-se a dois níveis:

- Um objetivo central, que se prende com a análise do processo de formação das estudantes da licenciatura de Animação Cultural e com o perceber em que medida o estágio curricular é uma mais-valia na aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

- E um outro, que decorre da procura da resposta ao primeiro objetivo, que se prende com o perceber em que medida pode o projeto de animação, apoiado nas linguagens artísticas, promover a aproximação entre o idoso institucionalizado e a sua família.

Plano da pesquisa

Este estudo apresenta-se estruturado em duas partes distintas: o enquadramento teórico da investigação e o estudo empírico realizado com as estudantes estagiárias da licenciatura em Animação Cultural no Lar da 3ª Idade. A lógica subjacente da sua estruturação resultou da procura em conciliar a coerência conceptual e metodológica, com a natureza dos conteúdos e temas abordados e com o processo de investigação levado a efeito.

No que concerne à primeira parte do trabalho de investigação, esta sucede-se em três capítulos que, no seu conjunto, nos conduzem ao enquadramento teórico da investigação.

Capítulo I – É feito um enquadramento conceptual e espaço-temporal da Animação. O capítulo inicia-se com reflexões em torno do conceito de Animação, sublinhando a importância que possui a investigação nesta área. Um outro aspeto discutido é o perfil do animador, debatendo-nos na formação deste técnico. Por fim, é dedicada atenção às origens da Animação que é feita, numa primeira fase, a nível mundial para depois afunilar ao contexto português.

Capítulo II – A relação entre a Aprendizagem ao Longo da Vida, a 3ª Idade e a Arte será objeto de análise. No contexto de atuação das estudantes, estes conceitos são primordiais num trabalho que pretende o desenvolvimento pessoal e social de um público concreto, num contexto também ele específico.

Capítulo III – Serão analisadas as contribuições de vários investigadores sobre o conceito de Supervisão numa perspetiva de Formação Profissional. Num primeiro momento, é realizada uma ligeira reflexão em torno da Formação Inicial e numa segunda fase, será feita uma análise em torno do conceito de supervisão dando sobretudo destaque às informações relacionadas com o processo.

Na segunda parte do trabalho é feito o enquadramento empírico de análise qualitativa do qual fazem parte quatro capítulos.

Capítulo IV – É feito o enquadramento do estudo no seu paradigma de investigação, sendo também contempladas as opções metodológicas e realizada uma reflexão em torno das características dos métodos escolhidos, a sua pertinência no presente estudo e clarificados os instrumentos de recolha de dados.

Capítulo V – Neste capítulo é feita uma descrição dos contextos de estudo através de modelos adaptados do Modelo Pedagógico de Rénauld Légendre. É descrito o contexto de investigação da investigadora, mas também das estudantes estagiárias. Inclui-se-á uma narração das atividades realizadas por estas, assim como uma descrição do seu projeto de investigação o que permitirá uma contextualização mais concreta dos enunciados dos estudantes e da análise propriamente dita.

Capítulo VI – É realizada uma análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados selecionados: os diários de bordo e as reflexões finais do relatório de estágio. Este está organizado em quinzenas, pois esta era a frequência com que a investigadora reunia com as estudantes. Inicialmente revelam-se as práticas realizadas durante as duas semanas sendo feita uma análise às mesmas e aos resultados que foram obtidos; num segundo momento eram decididas as atividades a realizar na quinzena seguinte.

Capítulo VII – No capítulo dedicado à apresentação dos resultados e conclusões gerais retomar-se-ão as questões de investigação de forma a se elaborarem possíveis respostas. Esta procura contextualizar-se-á segundo os pressupostos teóricos defendidos. Apresentar-se-ão também algumas sugestões de investigação futuras e limitações ao estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I – Enquadramento Conceptual e Espaço-Temporal da Animação

Introdução

Neste primeiro capítulo encetamos reflexões em torno do conceito de Animação. Começamos por enquadrar conceptualmente este conceito e avançamos para uma reflexão sobre a importância que a vertente da investigação possui nesta área. A Animação implica uma constante postura de investigação, mais concretamente de investigação-ação, exigindo um trabalho crítico-reflexivo e uma ação mobilizadora.

Um outro aspeto abordado é o perfil do Animador. Que tipo de postura deve possuir este técnico? Que tipo de competências o caracteriza? Este tema revela-se de extrema importância uma vez que o nosso objeto de estudo se centra na formação de profissionais de animação.

Por fim, é dedicado espaço às origens da Animação. Entendemos colocar a história do seu aparecimento só depois de tecermos reflexões em torno do conceito uma vez que, pensamos ser importante já possuir uma ideia do que é a Animação para entender a sua origem e os aspetos que levaram ao seu surgimento. Receámos que sem uma explicação prévia do conceito, a abordagem às suas origens não fosse amplamente entendida. Esta abordagem às origens da Animação é feita numa primeira fase a nível mundial, para depois afunilar ao contexto português.

1.1. Animação, a polissemia de um conceito

A Animação é uma atividade humana que se introduziu em todos os âmbitos sociais da intervenção. O universo da Animação é amplo, até um tanto impreciso, sendo necessário aclarar e enriquecer conceitos e aplicações nas suas possíveis relações com outros significados. A dificuldade de definição é uma mostra da complexidade e multiplicidade de facetas que este conceito apresenta.

Se recuarmos até à etimologia da palavra Animação, percebemos que esta quer dizer dar vida, dar ânimo, dar movimento ao que está parado, “[a]nimation como anima: vida, sentido, dar espírito o alento. Animación como animus: motivación, movimiento, dinamismo. Etimologicamente, la animación infunde vida, da ímpetu, es un “atuar sobre” algo, o también incita y motiva para la acción (...)” (Quintas e Castaño, 1998: 31). Pode-se assim dizer que, a Animação é um conjunto de ações que tendem a oferecer ao indivíduo a possibilidade de se converter no agente do seu

próprio desenvolvimento e da sua comunidade. Animar é ajudar a crescer, uma vez que se assume como um estímulo para a vida física, mental e emocional das pessoas, incentivando-as para a participação num vasto leque de experiências proporcionando assim, um grau mais elevado de realização pessoal.

A Animação é um conceito extremamente difícil de explicar e delimitar, devido sobretudo às múltiplas definições que lhe têm sido atribuídas e às várias interpretações e valorizações que se atribuem a determinados contextos, “[e]sta dificultad de definición es una muestra de la complejidad y multiplicidad de facetas que la animación sociocultural presenta” (Cerdá, Cerdá e Cerdá, 2006: 7).

Por não ser uma disciplina científica não possui a sua própria teoria e por não ser uma modalidade específica de conhecimento da vida social nem produzir os seus próprios conhecimentos num campo de saber autónomo, a animação utiliza e apoia-se nos conhecimentos produzidos pelas diversas disciplinas possuidoras de teorias específicas. Por não possuir uma teoria mas sim, por necessitar que se elaborem teorias, a animação assume-se como um conceito polissémico, complexo de definir: “[p]raticamente, não há um autor que se tenha preocupado com o conceito de animação sociocultural que, em seguida, não tenha reconhecido a polissemia, a ambiguidade, a imprecisão, o carácter vago... no uso da expressão” (Trilla, 2004: 25). É grande a dificuldade em encontrar uma definição unívoca para este conceito porque a realidade da animação sociocultural percebe-se através da observação das práticas que abarca.

A Animação constrói o seu edifício com pessoas que interagem como coletivos sociais, com um dinamismo próprio e uma organização que assenta na procura de objetivos e finalidades comuns. Neste sentido, um conceito intimamente relacionado ao de animação é o de participação: “[c]om efeito, é difícil imaginar uma Animação Sociocultural que se possa constituir sendo indiferente à participação como método e como objectivo, como realidade e expectativa, sempre no mesmo campo do pensamento e da acção social” (Gómez, 2007: 63). Não existe animação se não existir participação. A democracia e o envolvimento ativo das pessoas é tão fundamental que sem elas é impossível conceber e praticar animação.

A Animação assume-se como uma forma de colocar em contacto os indivíduos, de favorecer as relações, de suscitar e estimular permutas, de facilitar contactos. É uma forma de ação sociopedagógica que visa a transformação social, o desenvolvimento, através da participação, “[e]s necesario que los hombres participen creando junto nuevos modos y modelos de vida personal y social, con la finalidad latente y esperanzada de transformar poco a poco la sociedad” (Quintas e Castaño, 2007: 33).

A participação implica desenvolvimento social e cultural, sendo estes conceitos basilares na estrutura explicativa da animação sociocultural. Não se concebe animação

sem participação social, sendo pois vista como âmbito, instrumento, linguagem e elemento essencial do desenvolvimento social e cultural.

A Animação é um projeto de intervenção que trata de motivar e estimular um coletivo, de forma problematizadora, para que se inicie um processo de desenvolvimento social e cultural. Pode-se então dizer que, a animação não se define pelos seus elementos parciais, como atividades, métodos ou estilo, mas sim pela globalidade do seu projeto de intervenção:

“[m]ás que por las tareas concretas y las actividades específicas, la animación se distingue por la manera de llevarlas a cabo. No hace referencia a las actividades de un setor cultural, social o educativo, sino un modo de hacer; no se trata de determinadas acciones en sí mismas, sino de un modo de llevarlas a cabo” (Ander-Egg, 2000: 99).

Ainda que a Animação não seja uma disciplina científica, a verdade é que ela possui um conjunto de características que nos aproximam ao seu universo real. Segundo Jaume Trilla (2004: 25-26) os elementos que caracterizam o conceito de animação sociocultural são também eles amplos e ambíguos; não obstante, no seu conjunto ajudam a entender este conceito polissémico. Assim sendo, e antes de mais, pode-se dizer que a Animação é uma ação, uma intervenção, uma atuação, mas mais do que isso, é uma atividade ou prática social desenvolvida conjuntamente pelo agente e pelos destinatários. Mas esta prática social possui um aspeto elaborado, metódico; a animação é um método, uma maneira de proceder, uma técnica, um meio e um instrumento de realizar intervenção.

Animação é um processo, um programa, um projeto, destacando-se o trabalho de conceção das atividades, dos processos, das ações. A Animação possui uma função social, devendo por isso ser endógena à própria comunidade e um caráter operativo: ela gera, produz, causa, motiva resultados e processos. O autor alerta ainda “[n]ote-se que todas estas caracterizações não têm, necessariamente, de ser contraditórias entre si” (*Op. Cit.*: 26) uma vez que se complementam e, em conjunto, conferem a complexidade e a ambiguidade, mas também a riqueza a este conceito.

A missão da Animação leva-se a cabo através de três modalidades básicas (com as suas correspondentes combinações) segundo acentuam ou se centram mais ou menos em cada uma destas dimensões: social, educativa e cultural.

A modalidade social aposta numa vertente mais comunitária, centrada no grupo e na comunidade; aposta na capacitação dos indivíduos e na mobilização destes para a conquista dos seus próprios interesses. Numa perspetiva emancipadora, a modalidade social pretende superar as desigualdades sociais, “es una modalidad de la animación orientada a promover y apoyar asociaciones de base que tienen el propósito de resolver los problemas colectivos que afronta un grupo o comunidad” (Ander-Egg, 2000: 70).

A modalidade educativa assenta no desenvolvimento da motivação para a formação permanente, na dinamização dos recursos humanos. É centrada na pessoa e

entende “[l]a educación como tarea humana que pretende el perfeccionamiento del hombre en todas sus facetas en un mundo social” (Quintas e Castaño, 1998: 91). Ainda segundo estes autores “[e]l animador desempeña el rol de educador. La metodología aplicada se basa en la participación activa y en la autogestión del grupo” (*Op. Cit.*: 45).

A modalidade cultural tem como principais funções a promoção cultural, o desenvolvimento da expressão e a participação cultural e artística. Centraliza-se na atividade, utilizando técnicas como elementos de criação, produção e comunicação tal como nos dizem Quintas e Castaño: “[s]e centra en la creatividad, producción y difusión cultural. Potencia los programas de intervención social” (*Op. Cit.*: 46).

Apesar de existirem três modalidades que parecem à primeira vista distintas, a verdade é que, estas modalidades não se excluem, antes pelo contrário, na maior parte dos casos a complementaridade é absolutamente necessária para o projeto.

Em jeito de conclusão podemos dizer que, as intervenções não são nunca atos abstratos construídos na indefinição. Qualquer intervenção deve ter em conta uma contextualização que determine as condicionantes de que se parte e com o que se irá trabalhar: “[p]or ello, la metodología de la animación tiene su punto de partida en una evaluación inicial del contexto de aplicación de la propuesta concreta” (Cerdá *et al*, 2006: 70).

Apesar da definição da Animação ser uma tarefa de grande complexidade, pois existem vários estilos de pensar e formas de fazer animação, o importante é ter sempre presente que a animação reclama a participação ativa dos indivíduos e da comunidade, dá novos significados ao ser parte e participante, promovendo uma sociedade consciente e crítica da vida sócio-política e cultural em que está inserida, “a construção conjunta do conhecimento e da vida cultural, em que a Animação Sociocultural visa reforçar o respeito pelas liberdades individuais e colectivas, com projectos reflexivos, críticos e autocríticos” (Peres, 2007: 20). A animação assume-se então como uma estratégia que defende a qualidade de vida e o bem-estar, o direito à emancipação social e pessoal dos indivíduos em busca da sua identidade.

1.2. A Investigação em Animação

Uma componente muito importante do trabalho de Animação é a investigação. A investigação no campo da Animação é muito escassa, uma vez que os que trabalham nesta área têm dado preferência à ação relegando para segundo plano registar e refletir sobre a ação realizada. Gloria Pérez Serrano (2004: 101) questiona-se se será necessária a investigação em Animação. Para além desta, a autora coloca ainda as seguintes questões: “É possível investigar em animação? Posso melhorar o trabalho que

desempenho? Pode investigar-se a praxis quotidiana? Até que ponto a reflexão sobre a própria ação pode contribuir para o seu aperfeiçoamento?” (*Op. Cit.*: 101). A nosso ver, estas questões respondem-se a si mesmas e juntas dão a resposta à questão principal, ou seja, se será necessária a investigação em animação sociocultural.

Efetivamente, através da investigação da prática, o animador poderá melhorar a sua ação, aperfeiçoar a praxis quotidiana. Os animadores têm vindo a aperceber-se que a reflexão sobre a sua própria atividade é a melhor forma de melhorar as suas práticas, de elaborar e reelaborar o seu conhecimento profissional, de se tornarem melhores animadores e melhores agentes do desenvolvimento.

Segundo a autora supracitada, a investigação em Animação:

- “. tenta qualificar a animação de forma directa e indirecta, apesar de os resultados produzirem efeitos a médio ou a longo prazo.
- . introduz uma certa racionalidade nas práticas e exprime o seu entusiasmo em conhecer as características dessa mesma realidade.
- . contribui para sistematizar o processo de aplicação da mesma, orientando para dar forma à nossa acção e para desenvolver, de tal modo que se transforme numa acção criticamente informada e comprometida através da qual possamos viver, conseqüentemente, os nossos valores” (*Op. Cit.*: 102).

A investigação em Animação define-se pelo seguinte conjunto de características: complexidade, participação, comprometida com a realidade, utilidade e criadora de conhecimento.

A complexidade prende-se não só com a própria abrangência do termo Animação, mas também dos trabalhos que são desenvolvidos. Na realidade, a Animação utiliza elementos, metodologias, modelos de várias disciplinas e abrange um campo muito diverso: “[a] complexidade não significa apenas a amplitude do objecto a investigar, mas também a interação de diversas fontes onde as relações podem ser múltiplas e não se percebem de imediato; por isso, a investigação apresenta-se como uma forma de ensinar a ver, a captar a realidade subjacente” (*Op. Cit.*: 104).

A participação diz respeito à importância que todos, cientistas teóricos e práticos, possuem neste tipo de investigação. Este tipo de investigação exige uma participação ativa de todos os implicados. Para além disso, “[e]sta estratégia de investigação garante, directamente, a modificação da conduta dos participantes, ao transformá-los em agentes da mudança no que diz respeito a eles mesmos ao meio que os rodeia” (*Op. Cit.*: 105).

A investigação em Animação tem de ser comprometida com a realidade, uma vez que o seu grande objetivo é desmascarar a realidade percebendo hipóteses possíveis de mudanças. Segundo a autora acima citada, neste tipo de investigação, o investigador adota uma atitude crítica e tenta mostrar horizontes, iluminar caminhos e explorar possíveis ações futuras. A utilidade concerne à capacidade do investigador perceber a

unicidade na complexidade, e possuir uma visão global para assim poder analisar corretamente a prática, melhorando-a.

Por fim, a investigação deve ser criadora de conhecimento. É importante que a investigação em animação sirva para criar conhecimentos que servem posteriormente para sistematizar, organizar e qualificar o trabalho desenvolvido na realidade.

Podemos assim dizer que, a investigação em Animação assenta num paradigma interpretativo, tendo como finalidade última, entender a dinâmica cultural, individual e social. Parte dos problemas reais e do questionamento da prática, utilizando a via indutiva para elaborar conhecimento obtendo-se desta forma, um saber direto da realidade. Não espanta portanto, que a investigação-ação seja por excelência a metodologia de investigação utilizada em animação, uma vez que é uma metodologia orientada para o aperfeiçoamento daquilo que o investigador faz “e, por outro, para propiciar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem trabalha” (*Op. Cit.*: 111). Não obstante, debater-nos-emos sobre a investigação-ação e as suas características num tópico mais à frente.

1.3. O técnico de Animação: perfil do profissional

O animador assume-se como o técnico que desenvolve a Animação. O animador é precisamente quem favorece a autogestão do grupo pelos próprios membros, facilita as atitudes, os comportamentos, as atividades, as relações que permitem uma participação ativa na vida do grupo, no poder de liderança, na tomada de decisões.

A forma de atuar e de intervir do animador deve ser de acordo com os fins, propósitos, valores e princípios da Animação. Daí que o seu trabalho consista fundamentalmente em atuar como facilitador, mais do que como coordenador ou organizador de atividades. Possui assim como função real a de ajudar e ensinar a coordenar sempre, numa perspetiva de que o processo seja assumido pelas pessoas.

Segundo Ezequiel Ander-Egg (2000: 121-123) qualquer que seja o âmbito de atuação e de intervenção do animador, o seu papel compreende quatro aspetos principais que, sendo diferentes, se complementam e, por vezes, cumprem-se em simultâneo:

- como dinamizador/facilitador, suscita, incita, sensibiliza, motiva e interessa as pessoas, dando alento à participação ativa das mesmas em programas ou atividades sócio-culturais, de acordo com o que as pessoas pensam ser pertinente fazer;
- como assistente técnico, no sentido em que proporciona elementos, conhecimentos e apoio técnico por forma a que, no processo de aprender fazendo, o próprio grupo disponha de apoio que permita realizar melhor as atividades que o grupo considera mais adequadas para dar resposta às suas necessidades e problemas;

- como mediador, para contribuir e ajudar as próprias pessoas a terem em conta as suas experiências de vida como fonte de aprendizagem, ao mesmo tempo que ajuda a recuperar, sistematizar, avaliar e a implementar práticas sociais próprias;

- como transmissor, o animador atua no sentido de proporcionar certas informações, conhecimentos, técnicas sociais, habilidades e aprendizagem de novas competências, por forma a que as pessoas se apropriem desses conhecimentos e capacidades facilitadoras da resolução dos seus problemas e necessidades, ajudando a melhorar a qualidade de vida.

O animador deve possuir excelentes qualidades pessoais e intelectuais. Para este técnico, cujo trabalho implica um contacto direto e permanente com as pessoas, é importante que consiga relacionar-se sem custo; é importante que facilmente se comprometa com as pessoas e que esteja fortemente motivado e interessado em adquirir conhecimentos para prestar um serviço melhor: “[l]a eficacia de la animación sociocultural radica en la extensión y profundidad de los valores sociales y personales. Porque la persona es cuerpo, razón y afeto, singularidad, apertura, transcendência (...)” (Badesa e Ara, 1999: 77). Podemos dizer que, o animador estabelece a comunicação positiva entre as pessoas, é um relacionador: “[e]l animador potencia las relaciones grupales y facilita la realización de tareas personales/grupo para cambiar el entorno” (Quintas e Castaño, 1998: 91).

Tal como nos dizem Badesa e Ara (1999: 76) sem animador não existe animação daí a sua preparação e formação serem verdadeiramente importantes. Com a crescente institucionalização da animação, reconhece-se cada vez mais a necessidade de formar animadores que sejam capazes de desenvolver projetos e atividades de animação com rigor, competência, capacidade relacional e entusiasmo:

“la exigencia de una formación especializada, así como la creación de infraestructuras, han hecho sentir la necesidad de acceder a una cierta profesionalización y formación en el papel del animador, que además de garantizar un mínimo de eficacia, asegure el funcionamiento de las instituciones y garantice su continuidad” (Badesa, 1999: 182).

Efetivamente, a formação dos animadores é um aspeto crucial que influencia diretamente o tipo de animação que é desenvolvido. Glória Perez Serrano (2004: 133) alerta-nos para a importância da experimentação real e refletida na formação:

“[é] impossível levar a cabo uma verdadeira formação de animadores sem uma experiência séria e real do que se está a tentar aprender. Não se trata de realizar algumas práticas de laboratório, nem de se conceber um projecto de animação ideal, mas de viver uma experiência real num meio social concreto com todas as suas possibilidades e limitações”.

Tal como já percebemos, a profissão de animador é muito diversificada sendo preciso por isso, apontar para uma formação que assente na aquisição de competências ao nível do saber, saber ser e saber fazer.

O nível do saber diz respeito ao conjunto de conhecimentos gerais ou especializados, na área das ciências sociais e humanas, que o animador precisa de possuir. De todos estes conhecimentos destacam-se o conhecimento sobre a pessoa, a sociedade e a organização social e os recursos existentes; a formação sobre a dinâmica de grupos com vista a uma melhor compreensão das relações inter individuais e coletivas; o domínio da metodologia e técnicas da intervenção social (elaboração e condução de projetos, organização e gestão de atividades e equipamentos, realização de inquéritos, entrevistas, consulta documental, etc.).

O nível saber ser inclui as atitudes e os comportamentos dos animadores em contexto profissional e os modos desejáveis de agir e interagir, bem como a motivação e o empenho no trabalho. A este nível, a formação incide sobre a utilização de metodologias que coloquem o futuro animador em condições de experimentar e desenvolver relações de cooperação, estimulando o sentido crítico, a capacidade de participação e de construção de relações autónomas e positivas.

O nível saber fazer centra-se na aprendizagem de técnicas e instrumentos de trabalho para a concretização das atividades de Animação. É uma das áreas habitualmente mais valorizadas na formação, incidindo sobre técnicas de trabalho com grupos, técnicas de comunicação oral, técnicas e instrumentos de divulgação e informação.

Segundo Badesa (1999: 76) “Ser- saber- saber hacer, forman una trilogia inseparable en la función animadora y en la que también es válido el principio de que nadie puede dar lo que no tiene”.

Dos vários traços que constituem o perfil do animador existem, segundo Glória Perez Serrano, alguns que se destacam “(...) na dimensão cognitiva, o traço mais valorizado é o espírito reflexivo; na dimensão afectiva, o equilíbrio emocional; na dimensão social e de relacionamento, a empatia e a capacidade de motivar e, na dimensão moral, a honestidade” (2004: 116). Ainda segundo a mesma autora, o animador é um dinamizador, um mobilizador mas é, acima de tudo “(...) um relacionador, capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre as pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e com os organismos públicos. Na minha opinião, é esta a sua característica mais definitiva e peculiar, a que o diferencia de outras profissões afins” (*Op. Cit.*: 125).

Gostaríamos ainda de destacar, a capacidade que o animador deve possuir de exercer sobre si mesmo, os outros e o real circundante uma análise crítica constante uma vez que a Animação é “(...) uma metodologia participante e implicativa, ainda que flexível e plural, da qual se suscitam e/ou consolidam processos de conhecimento-reflexão-acção que activem a comunicação e o diálogo” (Gómez, 2007: 71). Em contraponto, deve saber transmitir às pessoas o resultado dessa análise no momento oportuno, já que o ser

humano é frágil, defende-se e só na medida em que se vai fortalecendo interiormente é capaz de ir abandonando as defesas construídas. Tem ainda de ser capaz de aceitar e incentivar a crítica dos outros. O animador deve ser rigoroso em tudo o que faz, o que supõe capacidade de reflexão, de planificação e de execução.

Os perfis profissionais em animação sociocultural, embora envoltos em complexidade, possuem um conjunto de características básicas que ajudam na definição e compreensão do trabalho realizado. Os destinatários são a primeira variável. São os indivíduos que discriminam o perfil do animador e o trabalho de animação a ser desenvolvido. Este trabalho é feito também em função da idade e do sexo. Os problemas sectoriais, o nível educativo e a situação laboral são mais três variáveis básicas na constituição dos perfis profissionais em animação sociocultural. Os âmbitos de intervenção são, também eles, importantes; podem ser abertos (animação rural e urbana, de zona, territorial) ou fechados (centros de ensino, ludotecas, residenciais, etc.). Por último, podemos apontar as modalidades predominantes de intervenção sendo estas, tal como já referimos, a social, a educativa e a cultural.

1.4. Breve abordagem às origens da Animação

Nenhuma ciência ou método de intervenção social surge num momento específico que se possa assinalar com toda a exatidão, como o dia, o mês e ano, pois habitualmente nascem da união de diversas condições.

Um conjunto de fatores de distinta natureza influenciou o aparecimento da Animação: por um lado, uma série de problemas que foram derivados das mudanças sociais que se foram produzindo depois dos anos 50 e o conseqüente aumento do tempo livre, e por outro, a necessidade de corrigir e atenuar o fosso cultural existente entre os diferentes setores sociais, provocador de situações de desenraizamento, de marginalidade e de exclusão social que se sentia sobretudo nas grandes cidades.

O aumento do tempo livre, e a conseqüente preocupação de o ocupar de maneira criativa para que este servisse de crescimento a pessoas e grupos, foi o primeiro motivo de preocupação: “[c]abe señalar que, de todos estos problemas, el primero que fue motivo de preocupación preferente, há sido la inquietud por llenar el tiempo libré de modo que este sirva para el crecimiento de personas y grupos. Más aún, el primer campo de acción fue el del tiempo libré” (Ander-Egg, 2000: 28).

Os primeiros programas de Animação dão especial atenção às conseqüências da desestruturação da vida social, daí a um dos seus principais objetivos ter sido justamente, o de criar âmbitos de encontro e de relação que permitissem formar um tecido social, facilitando as relações interpessoais e a comunicação. Atuou-se então na cultura do tempo livre, no intuito de se atingir a cultura da qualidade da vida quotidiana:

“Hacer que la gente viva con más alegría y dando mayor significado a su existencia, aprovechando el tiempo libre, en una sociedad donde la jornada de trabajo va disminuyendo progressivamente. Durante años se luchó para disminuir la jornada de trabajo, pero no se penso suficientemente en como preparar a las personas para el empleo del tiempo libre” (*Op. Cit.*: 30).

Segundo nos diz o autor, estes são alguns dos problemas que estão no âmago do nascimento da problemática da animação sociocultural como forma de intervenção social. Neste sentido, procurou-se desenvolver uma estratégia de ação sócio-pedagógica que teve como principais objetivos: transformar a cultura do tempo livre, onde as pessoas são essencialmente espetadoras/consumidoras, numa cultura de participantes/atores no que respeita à sua vida pessoal e social, e a utilização do tempo livre para promoção de uma participação e autorrealização pessoal, não esquecendo a formação sistemática de valores sociais e estéticos. Neste contexto, e como resposta a estes desafios, aparece a metodologia e prática da Animação.

Juntamente com a preocupação da utilização do tempo livre, a educação popular constituiu, desde finais do século XX, um outro aspeto importante no surgimento da animação sociocultural. Com a educação popular pretendia-se a democratização da cultura escolar procurando superar a cultura elitista que se vivia na altura, fomentando a capacitação dos setores populares. Ainda segundo Ander-Egg (2000: 52), foi desde o primeiro momento que a animação apareceu como uma forma de educação, promovida pelos militantes da educação popular na França e na Bélgica. Mas não foram apenas os problemas originados pela inóipia da educação popular que originaram na Europa o nascimento da animação; outras preocupações e inquietudes foram configurando as práticas e as atividades no campo da animação: “[u]na de ellas ha sido la de la brecha y foso cultural que se ha producido entre la mayoría de la población que no tiene posibilidades de acceso a los productos y bienes culturales (y, en muchos casos, tampoco existe interés por alcanzarlo) y una minoria que tiene esas posibilidades” (*Op. Cit.*: 53).

Estas desigualdades culturais colocavam milhares de pessoas em situação de inferioridade. Assim, o fosso existente entre os diferentes estratos sociais surge como consequência das grandes disparidades que se verificavam no acesso e disfrute dos bens culturais. Neste sentido, a ação cultural realizada especialmente através dos programas de animação procurou tornar a cultura acessível a todos: “[e]n la tarea de compensar los obstáculos socioculturales y, en algunos casos, intergeneracionales, la animación sociocultural puede cumplir una función importante, ya sea promoviendo actividades que “animen” a salir de la situación o bien lanzando ofertas culturales accesibles” (*Op. Cit.*: 60).

Um outro conceito que possui grande importância é a educação permanente. A educação permanente defende a necessidade de uma capacitação contínua para que o indivíduo consiga participar ativamente nas novas atividades culturais e acompanhar as

transformações que se dão na sociedade, nas ciências e nas tecnologias. Ainda que seja um conceito um pouco anterior à prática da animação, a verdade é que, a educação permanente “nace estrechamente ligada con experiencias precursoras de la própria animación sociocultural” (*Op. Cit.*: 54). Segundo o autor, a animação sociocultural e a educação permanente são duas caras de uma mesma moeda. Se a educação permanente aposta numa capacitação permanente, a animação sociocultural tem como missão a procura de superar e vencer as atitudes de apatia e fatalismo, sempre numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É por este motivo que se pode dizer que a educação permanente deve, para ser verdadeiramente eficaz, ser complementada por uma política de animação.

Posto isto, podemos afirmar que existe uma relação estreita com o aparecimento e desenvolvimento da animação sociocultural e o Estado de bem-estar; sem as mudanças derivadas da incipiente sociedade do bem-estar, a animação não teria o perfil que possui hoje:

“As mudanças científicas, económicas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e informativo, o aumento dos tempos livres e a nova conceção que dos mesmos se tem nas sociedades industriais, o ócio como necessidade para o funcionamento da sociedade de consumo, a mudança de relações e modelos de vida entre os cidadãos, a educação permanente como direito e a necessidade de uma sociedade democrática... são algumas das circunstâncias oriundas do Estado do bem-estar que configuraram a nossa animação sociocultural atual”. (Rotger, 2004: 319)

A animação sociocultural está estreitamente ligada ao Estado do Bem Estar e é, em certa medida, reflexo dos documentos que os organismos oficiais publicaram em cada uma das suas etapas históricas. Segundo António Rotger (*Op. Cit.*: 319-320) existem três etapas a destacar:

- a década de 1960 a 1970 – A democratização da cultura é defendida pelo Conselho da Europa e apoia-se a aproximação dos bens culturais a toda a população. Apesar do desenvolvimento das indústrias culturais, a apatia e passividade continuava a caracterizar os cidadãos;

- a partir de 1970 até 1974 – O Conselho da Europa manifesta preocupações em torno dos equipamentos culturais e esforça-se por estabelecer os limites conceptuais da animação sociocultural. Conclui-se que a cultura não deverá ser apreendida apenas como um bem de consumo mas também, ser um espaço para os cidadãos formarem a sua própria cultura;

- de 1974 a 1977 – Durante este período, a animação sociocultural vai adquirindo perfis mais precisos, incluindo entre as suas funções a cultura, a educação e a ação social. Na Primeira Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelos Assuntos Culturais (1976), os Estados da Europa do bem-estar assumiram aquilo a que se pode chamar política de animação sociocultural, sobretudo nas grandes cidades. Mencionou-se a

necessidade de se inspirarem na democracia cultural e afirmou-se que a animação sociocultural tem de ir mais além da divulgação das artes tradicionais.

A cultura, deixa assim de ser vista como um agente ornamental, para passar a ser considerada como fator de crescimento e desenvolvimento social.

“Em resumo, a análise das políticas culturais posteriores à Segunda Guerra Mundial evidencia que a animação sociocultural nasceu intimamente ligada aos princípios políticos e económicos do democrático Estado do bem-estar, sendo as legislações de carácter europeu que determinam, em grande medida, a maneira de entender e organizar a democracia cultural, a educação permanente, a educação de adultos, a pedagogia do ócio e dos tempos livres, as políticas de juventude, a educação popular, etc” (*Op. Cit.*: 323).

Gostaríamos de salientar que, apesar de existir esta estrita relação entre a política cultural oficial e a animação sociocultural, isto não significa que esta tenha perdido a sua característica mais identificativa: modificar e melhorar a realidade social e comunitária.

1.4.1. O surgimento da Animação no contexto português

Sobre o surgimento e evolução da Animação em Portugal, o autor Marcelino de Sousa Lopes oferece-nos um precioso contributo. Este autor tem-se debruçado sobre a história deste conceito polissémico em Portugal, a sua evolução e as suas variantes.

Já atrás referimos que o conceito de Animação possui uma relação de contemporaneidade com o Estado de bem-estar e como um contribui para a evolução da outra. Não obstante, se fizermos zoom in até ao nosso país, facilmente percebemos que, nas décadas de 50 e 60, anos em que nasce a animação em vários países da Europa, Portugal encontrava-se imerso numa ditadura feroz que impedia a liberdade de expressão, a associação, a movimentação e a participação, o que dificultava as práticas de animação. Segundo Marcelino Lopes (2007a: 132)

“Em Portugal, os tempos não são de bem-estar mas de mal-estar. Vivemos o tempo do orgulhosamente nós e orgulhosamente sós; era o tempo em que não se podia conversar em grupo porque era subversivo, era o tempo dos cantores que cantavam canções malditas é ainda, o tempo da apologia da ignorância, pois existiam governantes que afirmavam que quanto mais ignorante for um povo mais fácil é de governar”.

Tal como se pode perceber, o terreno não era fértil para a Animação que, em grande parte da Europa, começava a dar frutos. Não obstante, existiam pessoas e grupos que promoviam clandestinamente metodologias de animação, nomeadamente setores progressistas da Igreja e várias ações de alfabetização levadas a cabo por estudantes universitários. No campo cultural, começam a surgir movimentos de teatro amadores que

agitam consciências. “A Animação Sociocultural encontra, ainda, outros aliados, nomeadamente nos movimentos políticos de esquerda que, a partir de acções de agitação e propaganda, difundem técnicas de Animação” (Lopes, 2008: 150).

Após o 25 de Abril de 1974, a Animação é assumida e institucionalizada “como metodologia de intervenção ligada ao desenvolvimento social, cultural, educativo e político (...)” (Lopes, 2007a: 134) ligando-se assim a inúmeros contextos e instituições e utilizando variadas técnicas que foi beber ao teatro, à música, pintura, fotografia, etc., “[m]ais do que uma profissão, nesta época, ser Animador era uma obrigação” (*Op. Cit.*: 134). Era a apologia da gestão partilhada, das pedagogias não diretivas, da libertação do oprimido. Após o ano de 1976, a animação e a formação de animadores foi assumida pelo Estado.

Nos anos 80, a Animação liga-se, com forte tendência, ao poder local (nomeadamente autarquias), e vai-se desvinculando do poder central. Esta ligação ao poder local assenta na ideia de que a animação pertence junto das pessoas, das comunidades, nos territórios concretos das populações, porque o animador não é um simples executor:

“A década de 80 acaba assim dividida entre uma ação assente no poder autárquico e uma ação cada vez mais centralizadora e vazia de conteúdo, de um poder central cada vez mais déspota, arrogante discricionário e norteando a sua intervenção por figuras de comissariado político, estabelecendo relações de dependências várias, inclusivamente as clientelares” (*Op. Cit.*: 139).

Ainda segundo o autor, nos anos 90, a animação em Portugal, imbuída de um espírito otimista que caracterizava o país, direciona-se muito mais para os aspetos relacionados com a recreação, lazer, tempo livre, animação (nas suas últimas ramificações), intervenção comunitária, educação social, trabalho social, educação multicultural, gestão cultural, etc. Era um País com uma elevada taxa de empregabilidade e aberto à imigração, deixando de ser unívoco culturalmente para assumir-se como um país tendencialmente plural, sem grandes focos de tensão e conflitos raciais.

“Ocorreu em Portugal um surto formativo nos anos 90 marcados pela dimensão do social e ainda pela necessidade de formar e preparar gente para os prometidos anos de bonança que vinham pelo virar do século. E é, tendo em conta este desiderato, que nós identificamos estes anos com o quarto pilar da Educação o aprender a viver juntos” (*Op. Cit.*: 141).

A primeira década do século XXI é, segundo Marcelino de Sousa Lopes (2007a: 143- 147), pautada pela mobilidade forçada, onde longe vão os tempos da democracia cultural que, sob a égide da Animação pretendiam que as pessoas se assumissem como protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Segundo este autor, hoje vivemos o tempo do desmembramento social e cultural uma vez que, toda a ação cultural visa o lucro sendo

renegada para segundo plano a participação das comunidades a partir dos seus diferentes grupos. As populações mais desfavorecidas são ignoradas porque nesta lógica de cultura de mercado, não há lugar para quem não tem poder aquisitivo.

Entendemos então que, junto com o século XXI veio a cultura da passividade, atores de um lado e espetadores de outro. Podemos dizer que, a democracia está a ser colocada em risco ao sacralizar a economia. É preciso entender e viver a Animação enquanto estratégia “que encontra no vivido e no agido da comunidade os elementos necessários para iniciar o diálogo e o encontro de valores comuns que permitam alcançar as finalidades de todos e de cada um. É que, sem educação/animação, não há cidadão” (Peres, 2007: 17).

Terminamos a chamar a atenção para o facto de hoje se viver numa cultura assente no produto e onde se ignora o processo, assim como o modelo de gestor ignora a Animação.

Resumo

Ao longo deste capítulo centrámo-nos em tópicos que nos ajudam a entender melhor o conceito de Animação. Não apresentámos uma definição unívoca do termo, nem uma delimitação clara e concreta; pelo contrário, debatemos acerca da sua complexidade e refletimos como o seu carácter abrangente torna valioso este conceito.

Apontámos os aspetos que caracterizam o trabalho de Animação pois, ainda que a Animação não seja uma disciplina científica, a verdade é que ela possui um conjunto de elementos caracterizadores que nos aproximam ao seu universo real.

Discutimos ainda a importância da investigação em Animação; é importante que o animador tenha consciência de que deve melhorar sempre a sua praxis quotidiana e que tal só poderá ser conseguido através de uma investigação constante da prática. É ainda discutido o perfil do animador e enumerado um conjunto de competências e características que definem este técnico.

Depois de debatido o conceito de Animação, a importância da investigação neste campo e o perfil do animador, pareceu-nos pertinente explicar a origem deste conceito. Pareceu-nos mais coerente e de mais fácil entendimento, apenas explicar a origem da Animação depois de nos familiarizarmos com o termo. Viajamos assim até às origens, e explicámos o conjunto de fatores que proporcionaram o nascimento da Animação. Depois de contextualizado o seu surgimento a nível mundial, afunilámos até ao contexto português acompanhando o nascimento e desenvolvimento da Animação ao longo de várias décadas até aos dias de hoje.

Continuamos o nosso estudo no capítulo II com a descrição dos conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, 3ª Idade e Arte. Falaremos um pouco acerca de cada um deles e apuraremos as relações de complementaridade existentes.

Capítulo II – A Aprendizagem ao Longo da Vida, a 3ª Idade e a Arte: relações de complementaridade

Introdução

Este segundo capítulo é dedicado essencialmente a três grandes conceitos: Aprendizagem ao Longo da Vida, 3ª Idade e Arte, nomeadamente Linguagens Artísticas. Ao longo do capítulo encetaremos reflexões em torno de cada um dos conceitos e realçaremos as relações existentes entre eles.

Iniciamos o capítulo com uma abordagem ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Nesta investigação, este conceito é entendido na sua vertente de desenvolvimento pessoal e social do ser humano, enquanto conceito universal e humanista, essencial ao cidadão de hoje, independentemente da idade que se possua.

De seguida, é focada a 3ª Idade. Sendo esta faixa etária um dos públicos desta investigação pareceu-nos pertinente encetar considerações em torno deste conceito. Pareceu-nos importante também, mostrar as ligações existentes entre este público e outras noções fundamentais. Desta forma, depois de realizarmos algumas considerações em torno do conceito de 3ª Idade, encetamos uma descrição do contexto do idoso institucionalizado e salientamos a importância que a família possui no bem-estar da população idosa. O envelhecimento ativo é outro conceito que surge intimamente relacionado com a qualidade de vida dos idosos. Depois de tecermos algumas reflexões em torno deste termo, tentamos demonstrar como este conceito está intimamente relacionado com a Aprendizagem ao Longo da Vida e como a Arte é uma ferramenta poderosa para fomentar e desenvolver estes dois termos.

Por fim, refletimos em torno do conceito de animação de idosos e como esta se pode constituir como uma metodologia aglutinadora dos conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, Arte e 3ª Idade.

2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida: conceito basilar

Já atrás mencionámos que a educação permanente e a animação são duas faces de uma mesma moeda. Na realidade, a educação permanente está concentrada na necessidade de capacitação contínua e no desenvolvimento de novas atitudes culturais de acordo com o que se vai produzindo na sociedade e a animação luta pela superação da apatia e do fatalismo reforçando o papel ativo do indivíduo na sociedade, daí a inegável ligação.

Vivemos hoje numa sociedade em que o saber, as ideias e a inovação são fatores perentórios para o desenvolvimento humano. O conhecimento assume assim, um peso e um valor de realce implicando uma aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo deste capítulo usaremos o termo aprendizagem ao longo da vida e não educação e formação ao longo da vida ou educação permanente. Temos a noção que estes termos não têm exatamente o mesmo significado, mas não é nossa intenção encetar uma discussão em torno de cada um dos termos no sentido de aclarar definições. Gostaríamos apenas de referir que, adoptámos o termo aprendizagem ao longo da vida por ser aquele que, na nossa opinião, melhor serve o trabalho da Animação e melhor reflete a amplitude das suas ações.

Segundo um estudo da EURYDICE (2000: 11), o termo aprendizagem ao longo da vida surgiu na década de 1970 «(...) a diversidade das expressões utilizadas terá porventura facilitado a identificação das diferentes abordagens. Hoje, a expressão “aprendizagem ao longo da vida” ganhou a batalha terminológica (...)”. Não obstante, este termo não é unívoco, nem está plenamente harmonizado e, apesar de ser um dos princípios fundamentais das políticas comunitárias, a verdade é que cada Estado-Membro faz a sua própria interpretação deste termo. Em Portugal, ainda segundo o mesmo estudo (*Op. Cit.*: 114):

“O conceito de aprendizagem ao longo da vida é interpretado em Portugal com o duplo sentido de um *processo educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo das vidas dos indivíduos, desde que nascem até que morrem* e de um *quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo* associado a uma visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projetada no próximo século”.

Apesar de existirem algumas distinções na maneira como cada Estado Membro entende a aprendizagem ao longo da vida e cria e coloca em prática as políticas a esta referentes, existe um conjunto de quatro aspetos que todos entendem serem basilares. Ainda segundo o mesmo estudo (*Op. Cit.*: 21), os elementos são os seguintes: o indivíduo aprende ao longo de toda a sua vida; estão envolvidas nesse processo uma vasta gama de competências, gerais, profissionais e pessoais; tanto os sistemas formais de educação e formação como as atividades não formais organizadas fora desses sistemas têm um papel a desempenhar no âmbito da cooperação entre os setores público e privado especialmente a nível da educação de adultos e, por último, a importância que é atribuída a uma base sólida durante o ensino básico e o despertar no indivíduo o gosto e a motivação para aprender.

A sociedade em que vivemos hoje é pautada pela globalização e ambiguidade: “[n]a sociedade contemporânea são vários os sinais de complexidade e incerteza. Vivemos, hoje, uma globalização única, sem paralelo da História da Humanidade. Tudo

está globalizado (...)” (Medeiros, 2006: 17). Assim, neste contexto é um desafio manter a identidade pessoal, social e cultural e ao mesmo tempo “[f]ormar competências e saberes necessários à coexistência no mundo em perpétua mudança (...)” (Gelpi, 1996: 79).

A aprendizagem ao longo da vida traz, sem sombra de dúvida, inúmeras vantagens ao nível da empregabilidade, da produtividade e da qualidade dos empregos. É de extrema importância o entendimento da aprendizagem ao longo da vida na sua vertente de processo educativo enquanto procedimento de uma permanente atualização dos saberes e competências, espírito crítico e empreendedor, potenciador de uma melhor empregabilidade: “[a] aprendizagem ao longo da vida consubstancia-se nas oportunidades de educação e de formação proporcionadas a uma pessoa ao longo da vida que lhe permite a aquisição, actualização e adaptação permanentes do seus conhecimentos, qualificações e competências” (Faustino, Cunha e Trindade, 2007: 93).

Mas esta é apenas uma parte deste conceito. No Relatório da UNESCO da Comissão Europeia: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” realizado em 1996 foram salientados os quatro pilares importantes numa postura de aprendizagem ao longo da vida:

“aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do mundo; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Alonso, 2007: 142).

Facilmente se entende que a aprendizagem ao longo da vida é um conceito que engloba o desenvolvimento pessoal e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos; é um conceito universal e humanista, é uma noção essencial para o cidadão de hoje. Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida tem de ser percecionada também pelos benefícios que podem advir para a participação cívica dos cidadãos, para o bem-estar, a autoestima e a realização das pessoas. A aprendizagem ao longo da vida visa sobretudo, a melhoria da qualidade de vida. A participação em atividades organizadas, mas flexíveis, a oferta de uma segunda oportunidade aos que chegam à vida adulta sem qualificação, o desenvolvimento de novas competências e o envolvimento em atividades cívicas, o reconhecimento de qualificações e competências, tudo isto promove o desenvolvimento pessoal e a melhoria de bem-estar dos cidadãos em geral:

“Uma definição tão abrangente, apesar de a aprendizagem ao longo da vida estar ancorada sobretudo nos sistemas de educação e formação, mostra que o conceito assumiu uma dimensão estratégica e funcional para além das missões de formação e permite interpretar que o conceito é um dos pilares básicos da cidadania activa e da empregabilidade (...)” (Moura, 2007: 93).

A aprendizagem ao longo da vida aposta num sentido de qualidade de vida, no respeito e vivência da identidade cultural, a procura e o respeito permanente pela vida humana:

“É por demais evidente que qualquer pessoa terá que aprender durante toda a sua vida. Só assim, numa dinâmica de interação com os outros e com o mundo físico, sempre em evolução, saberá adaptar-se às mudanças, antecipar riscos, preparar estratégias, em suma, assegurar a sua sobrevivência e até a melhoria da sua qualidade de vida” (Melo, 2007: 9)

Na sociedade de hoje, o ser humano precisa de possuir um conjunto de capacidades basilares para se poder movimentar. Estas capacidades prendem-se com a capacidade de reflexão, a flexibilidade, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, isto porque “[a] sociedade em que vivemos faz ressaltar uma preocupante constatação: o que hoje é imprescindível e necessário, amanhã está ultrapassado” (Silvestre, 2003: 33).

É então fundamental aprender mais e melhor ao longo da nossa vida e com a nossa vida. A aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo que defende que a aprendizagem se deve realizar desde que se nasce até que se morre, defende ainda que a vida é o tema fundamental e a inspiração para as aprendizagens. A aprendizagem e o desenvolvimento de competências dá-se pela interação com o meio, “[o] conhecimento, procurando construir-se por referência ao contexto, ao global, ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo” (Morin, 1999: 43).

Este conceito, além de alertar para a capacidade do ser humano de aprender não apenas numa fase inicial e restrita do tempo biológico da vida humana, mas ao longo de toda a vida, assume também a própria vida como tema e matriz que fundamenta a aprendizagem. A vida é o tema fundamental, a inspiração principal para as aprendizagens; é uma sabedoria que advém precisamente da experiência dos anos de vida “[o]s nossos instruídos antepassados entendiam a expressão *non verbis sed rebus* (por meio de coisas, não de palavras), na aceção de que a compreensão de uma coisa se alcança fazendo-a e não falando dela” (Bruner, 1996: 198). Hoje, entende-se o experimentado ao longo da vida como principal fonte de aprendizagens, mas a verdadeira aprendizagem resulta de um questionamento e de uma reflexividade permanente, é imperioso refletir sobre o que se vive. Aprender durante a vida e com a vida.

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito que encontrou junto dos diversos países grande aceitação ainda que a sua definição seja ampla, abrangente e constituída por diversos elementos abstratos. Sendo um processo possuidor de tão vasta abrangência que só é possível de existir se for apropriado pela sociedade no seu conjunto, “[a]prender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável das dinâmicas motivacionais e de intencionalidade, mas é na

conjugação e articulação de factores tanto intrínsecos como extrínsecos e contextuais que se poderá concretizar” (Pires, 2007: 37).

Por fim, gostaríamos novamente de realçar como a animação constitui um plano decisivo para a aprendizagem ao longo da vida, “sobretudo se, mais do que parcela, for encarada como contexto de excelência de realização da promoção educativa de adultos” (Rothes, 2007: 79). A aprendizagem está na natureza do ser humano, as pessoas necessitam de aprender constantemente. A animação assume-se como uma ferramenta ao serviço da aprendizagem ao longo da vida pois potencia uma aprendizagem global, integradora, vinculando o teórico e o prático, os objetivos cognitivos com a aprendizagem de habilidades e com a modificação de hábitos, atitudes e valores. A terceira idade, ainda que não tão frequentemente referenciada, é também ela uma idade importante e que deve ser tida em conta neste conceito tão rico, complexo e imprescindível.

2.2. A 3ª Idade, aproximações a um conceito

A 3ª Idade é considerada como uma linha fundamental e intrínseca à vida e está posicionada subseqüentemente a uma segunda idade que integra a fase da maturidade e uma primeira idade que inclui a fase da infância.

A 3ª Idade decorre a partir aproximadamente dos 65 anos até à morte do indivíduo. Esta fase é habitualmente caracterizada pelo um declínio da memória e de outras atividades intelectuais como a concentração e a perda de algumas capacidades físicas. Também é destacado o desaparecimento progressivo dos colegas e amigos, a solidão, a experiência da viuvez, bem como a proximidade e iminência da morte, provocando em muitos idosos um maior interesse pelo culto espiritual e religioso onde é feito o balanço da sua vivência e onde há a vontade de resolver velhos conflitos familiares e afetivos até aí inultrapassáveis.

Podemos dizer então que este conceito aponta para uma etapa final da vida e que aludiu durante muitos anos diretamente para vocábulos como velhice, senilidade e envelhecimento, o que “(...) levava, sem mais nada, à “velhice” como etapa de decadência, penúria económica, frustração, etc.” (Osorio, 2007: 14).

Se por um lado, é evidente a redução da capacidade física ao longo do tempo, por outro, devemos destacar que essas limitações não ocorrem em todos os indivíduos ao mesmo tempo e de igual forma “(...) o envelhecimento não é um estado mas um processo diferencial uma vez que não envelhecemos todos da mesma maneira” (Galinha, 2009: 97). Para além disso, os diversos tipos de limitações não devem ser impedimento de um desenvolvimento de uma vida plena e, tal como nos alerta Juan Macias (2005: 204), um erro frequente “é identificar o envelhecimento com doença ou incapacidade. Nada mais errado, já que a pessoa idosa (não doente) é capaz de realizar as mesmas funções que os

jovens embora de forma mais lenta” e acrescenta “[a] característica que define o envelhecimento é a limitação da capacidade para se adaptar às situações de restrição ou sobrecarga física, psíquica, funcional ou social em consequência da diminuição do rendimento funcional que acompanha o processo de envelhecimento fisiológico” (*Op. Cit.*: 205)

O bem-estar psicológico e o contexto social assumem também um importante papel no desenvolvimento da vida do idoso. As dimensões de desenvolvimento estão amplamente ligadas aos fatores ambientais, culturais e sociais, dando azo a diferentes formas de envelhecer, dependendo da trajetória vital, do autoconceito, das experiências e dos apoios sociais: “[s]ignifica isto que o desenvolvimento é um processo que nos acompanha toda a vida, num diálogo dinâmico entre factores biológicos e factores contextuais” (Costa, 2009: 130). Gostaríamos assim de sublinhar novamente que nada é mais falso que dizer que todas as pessoas idosas são iguais e que constituem um grupo com características homogêneas:

“Um factor comum parece destacar-se: a existência de atitudes diferentes em função das personalidades e, sobretudo, a procura do bem-estar como sentido destacável para a vida. Encontramos sujeitos com maior independência, com grande margem de autonomia e, ao mesmo tempo, interessados em diferentes aspetos da realidade, desde a política até aos avanços das novas tecnologias, novas formas de participação e de modelos de consumo (...)” (Osorio, 2007: 14).

Atualmente, no século XXI, nota-se uma diferenciação na abordagem que é feita à 3ª Idade uma vez que se começa a assistir a uma nova realidade demográfica que leva à criação de um grupo caracterizado por um envelhecimento ativo e direcionado para atividades de lazer, aprendizagem e autodesenvolvimento: “[e]ste acontecimento converteu os chamados “idosos” num grupo social que atrai o interesse individual e colectivo de forma crescente, devido às suas implicações a nível familiar, social, económico, político, etc” (*Op. Cit.*: 11)

A vida da maioria das pessoas da 3ª Idade é enriquecida através do contacto com antigos amigos e familiares que desempenham um papel importante na sua vida. Daí a ser importante fazermos uma breve referência à situação de reforma.

Para a maioria dos adultos o trabalho é uma proveitosa fonte de contacto social e à medida que as pessoas se vão reformando vão tendo menos contacto social do que as pessoas que se reformaram há pouco. Estas pessoas que se reformaram há mais tempo têm como tendência evitar oportunidades de contacto social, oportunidades estas que se revelam de extrema importância para a concretização dos seus projetos pessoais:

“Mas ao idoso já nada é exigido em troca. Agora é inteiramente livre. Teoricamente, pelo menos, terá passado do reino da necessidade para o reino da liberdade. Só que a liberdade não é, na vida, o nada filosófico de Sartre, o descomprometimento total. O ex-trabalhador ou depressa renova a sua

agenda de compromissos ou rapidamente enceta um processo irreversível de entropia” (Pinto, 2007: 75).

Estes contactos que as pessoas mantêm são muito importantes para o seu bem-estar. Após a reforma, a maioria destas pessoas mantém um círculo interno mais estável de contactos sociais: amigos íntimos, familiares com os quais podem contar para apoio social e que influenciam fortemente o seu bem-estar.

Hoje percebemos que definir o ser humano idoso é muito mais complexo do que se pensou outrora. Antes de mais, “[a] delimitação do período em que se considera o ser humano como idoso é difícil de concretizar, uma vez que o envelhecimento é um fenómeno que ocorre a vários níveis e varia de pessoa para pessoa” (Pimentel, 2005: 40). Cada idoso é um ser único, estando o processo de envelhecimento intimamente relacionado com diversos aspetos: biológicos, psicológicos e sociais: “[o] modo de ser privado e singular de cada sujeito perfila-se e estabelece-se como resultado do jogo de forças internas e externas. Assim, cada pessoa é o produto das suas disposições naturais e das circunstâncias de vida onde se manifestam a sua forma de ser e de agir” (Tamer e Petriz, 2007: 198).

A velhice não é então fácil de definir uma vez que é influenciado pelas condições físicas, funcionais, mentais e de saúde. Assim sendo, não é invulgar podermos observar pessoas que possuem a mesma idade cronológica mas diferentes formas biológicas e subjetivas e com desiguais evoluções em diversos aspetos:

“(…) de facto, é extremamente difícil definir os idosos como um grupo com características específicas e comuns que os distingam de outros grupos. A idade cronológica surge, aparentemente, como um marco e uma forma relativamente precisa de identificar esse grupo. No entanto, as características relativas ao desenvolvimento biológico, psicológico, mental, social, podem ser tão distintos entre indivíduos, que qualquer classificação se torna arbitrária, pois dificilmente encontra critérios homogéneos que a fundamentem” (Pimentel, 2005: 41).

Em jeito de conclusão, gostaríamos de destacar que, os estereótipos negativos que caracterizavam os idosos na nossa sociedade estão a alterar-se a passos largos. Hoje, insiste-se no afastamento da tendência pessimista de abandono dos interesses da vida impondo-se projetos e atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento contínuo do idoso e da sua qualidade de vida. A realização pessoal e social articula-se com a quantidade e qualidade das atividades autónomas em que cada um possa estar envolvido.

2.2.1. Contexto social do “Idoso Institucionalizado”

A sociedade tende a excluir as pessoas que não considera produtivas, acabando por submeter ao isolamento os idosos. Romper com este isolamento torna-se uma necessidade fulcral. É essencial que o idoso redescubra um novo sentido para viver esta etapa da vida e recupere o verdadeiro lugar na comunidade; que desempenhe um papel ativo na dinamização do seu espaço e grupo.

A crescente consciencialização social levou a que os encargos com os idosos, que anteriormente eram da responsabilidade da família ou de particulares, fossem transferidos para instâncias despersonalizadas e burocratizadas onde as relações entre os agentes se operam de forma anónima ignorando mutuamente as suas existências.

As alterações no quadro da política social, bem como o aumento da procura, repercutiram-se no alargamento da rede de instituições de alojamento para idosos, na medida em que, paralelamente às mudanças políticas, ocorreram as mudanças no tecido e contexto social: “[e]m consequência emerge uma acção social que, na sua maior parte, é exercida por instituições particulares de solidariedade social e outras organizações privadas apoiadas financeiramente pelo Estado, mediante protocolos de cooperação” (Fernandes, 1997: 52).

Tal como podemos verificar no *site*¹ da Segurança Social, em matéria de proteção dos idosos, a oferta no âmbito da ação social é bastante ampla. Existem os lares, as residências, o sistema de acolhimento familiar de idosos, o acolhimento temporário de emergência para idosos, os centros de noite, os serviços de apoio domiciliário, os centros de dia, etc.

De todas as respostas existentes gostaríamos de salientar o Lar uma vez que este tipo de equipamento social foi um dos contextos do presente estudo. Os Lares de Idosos são equipamentos coletivos de alojamento permanente ou temporário, destinados a fornecer respostas a idosos que se encontrem em risco, com perda de independência e/ou autonomia. “A insuficiência de lares de idosos estatais tem dado origem a uma verdadeira proliferação de lares privados (que visam essencialmente fins lucrativos), que muitas vezes funcionam clandestinamente e sem as condições que confirmam aos idosos o mínimo de dignidade” (Pimentel, 2005: 102).

Não há dúvida que um aspeto muito importante nos estudos das condições sociais das pessoas idosas se prende com o espaço residencial. O processo de separação que se verifica quando o idoso é institucionalizado, bem como a adaptação a um novo ambiente, “a que ironicamente se chama Lar, mas que no mínimo implica um processo de apropriação, ligação e identidade relativamente longo, e quantas vezes penoso, até que possa de facto, ser chamado o “Lar” do idoso” (Martin, 2007: 137).

¹ <http://www1.seg-social.pt/>

Os lares, cuja resposta é o internamento, continuam a absorver grande parte dos financiamentos da política da 3ª Idade, “[c]om efeito, estas instituições são procuradas, como último recurso, por idosos pobres e sem amparo ou, então, o local onde são relegados os idosos não desejados ou sem espaço (físico e afectivo) no meio familiar” (Salselas, 2007: 30).

Os lares ainda continuam a ser vistos como locais de solidão e de segregação social, onde rapidamente se é esquecido pela família e amigos: “[a]ssim, ir para o lar significa, normalmente, o corte abrupto com espaços e estilos de vida de longos anos, para ir ao encontro da solidão, acentuada por outras solidões forçadas, significando a perda da liberdade individual, da dignidade e integridade pessoais, do gosto de viver” (*Op. Cit.*: 31).

É importante que as instituições permitam que os seus utentes possuam autonomia e privacidade: “um estudo feito a várias instituições objectivadas para residências de idosos mostra, que a maior parte das instituições para idosos retira toda a privacidade aos seus utentes, com sujeição a controlo e dependência face à regulamentação interna” (Martin, 2007: 138). Neste sentido, não é de admirar que as perturbações psiquiátricas sejam mais frequentes em idosos institucionalizados. O internamento definitivo das pessoas idosas em lares implica, em muitos casos, uma rutura com o quadro de vida do quotidiano e impõe-se como uma situação irreversível:

“Os imperativos institucionais de carácter abstrato e geral sobrepõem-se e anulam as experiências e o “hábitus” específico, sedimentado ao longo da vida, provocando desfasamentos de contextos e de códigos de interação social que podem configurar formas de violência destruidora. Por esta razão, frequentemente os lares de terceira idade são apelidados de “antecâmaras da morte” (Salselas, 2007: 31).

Assim, mais do que a obrigação de promover assistência e proteção, as instituições devem também fomentar o desenvolvimento das potencialidades e o acesso aos recursos educacionais, culturais, espirituais e de lazer da sociedade, por parte dos idosos; devem então, apostar num envelhecimento ativo e concomitantemente na aprendizagem ao longo da vida.

2.2.2. A família: a sua importância na qualidade de vida do idoso

A família possui um papel extremamente importante no bem-estar dos idosos. Continuar integrado numa harmonia familiar assume-se como um dos aspetos mais importantes para que se viva uma boa velhice.

“Nos diferentes contextos sociais e culturais, a família, através dos seus membros e das diferentes gerações, proporciona suportes básicos afetivos, psicológicos e materiais indispensáveis ao desenvolvimento integral e ao bem-estar multidimensional dos seus membros, constituindo espaço social, relacional e educativo por excelência. No espaço familiar, constroem-se laços de solidariedade e identidades, tecem-se vínculos e relações privilegiadas, desenvolvem-se competências emocionais e sociais e transmitem-se, através das gerações, representações e valores morais, humanitários, educativos e culturais” (Ramos, 2005: 315).

Tal como nos diz Pimentel (2005: 89) citando Almeida e Guerreiro (1993: 182), apesar de haver uma ideia de que a família é uma instituição decadente e que foi substituída nas suas funções mais importantes por outro tipo de grupo social ou instituição, estudos apontam que a família continua a ter grande significado no suporte e realização afetiva do indivíduo; a família é representada na vida quotidiana dos portugueses com uma importância decisiva. O consenso a respeito da satisfação e gratificação que ela transmite é quase absoluto entre novos e velhos, mulheres e homens, no campo e na cidade, em ricos e pobres, instruídos ou analfabetos, católicos praticantes ou ateus. Mas mais: suporte, por excelência, da realização afetiva do indivíduo, a família é sentida e desejada como verdadeira e única amarra que o prende à sociedade.

A família atual caracteriza-se por um conjunto de comportamentos de carácter demográfico e social. Presentemente, assistimos a uma redução progressiva da dimensão dos agregados domésticos, o declínio generalizado da fecundidade, aumento das taxas de divórcio, de casamentos civis e uniões livres, acompanhado de um crescimento de nascimentos fora do casamento. A junção destes fenómenos com o aumento da esperança de vida e de muitos jovens decidirem viver sozinhos, produz um aumento do número de agregados domésticos inferior ao crescimento da população.

Mas como se pode definir família? Segundo Saraceno (1992: 12 in Pimentel 2005: 102) o próprio termo família é pouco específico, ou seja, um indicador de complexidade de relações e dimensões no espaço familiar, espaço ao mesmo tempo físico, relacional e simbólico, lugar privilegiado da construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente naturais, a família não é um simples terminal passivo de mudança social, mas um dos atores sociais que contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social, ainda que com diferentes graus de liberdade e segundo as circunstâncias.

Apesar dos múltiplos significados que o termo família pode possuir, no caso deste estudo, deve ser vista como uma rede alargada de parentes com os quais o idoso mantém um conjunto de trocas e interações mais ou menos intensas.

No seio de uma família são importantes as trocas e as interações pois ajudam na continuidade familiar. As trocas são, especialmente, mais características de pais para filhos do que de filhos para pais.

“A solidariedade social e familiar intergeracional e a qualidade dos vínculos afectivos, relacionais e comunicacionais entre as gerações, favorecem o sentimento de segurança e de pertença, a saúde e a qualidade de vida individual e familiar, contribuem para a produção de novas relações, papéis e representações, reforçam a coesão e integração do grupo e promovem diferentes formas de solidariedade intergeracional” (Ramos, 2005: 316).

Apesar de se afirmar que a imagem do idoso atual é a de um idoso isolado, subsistem casos em que existe efetiva interação entre este e a família, mantendo nomeadamente contactos privilegiados com um número mais reduzido de pessoas (sendo as mais intensas com os filhos) apesar de muitos dos idosos terem uma rede de parentesco objetiva bastante extensa.

Em síntese, podemos dizer que a família possui um papel de relevo no bem-estar do idoso, mesmo no institucionalizado. Que uma velhice é vivida com qualidade se se tiver perto os familiares, sendo estes suportes sociais fundamentais. Muito do desenvolvimento do idoso se deve à família e ao acompanhamento que lhe é dado pelos seus familiares. A partilha de emoções e experiências com os familiares proporciona a satisfação de certas necessidades vitais bem como o reforço dos laços familiares proporcional a tranquilidade, o conforto e a qualidade de vida do idoso.

2.2.3. Envelhecimento Ativo: conceito essencial para o bem-estar

Envelhecimento ativo reporta a um conceito mais abrangente do que envelhecimento saudável, uma vez que chama a atenção para o facto de existirem outros fatores para além dos cuidados médicos que determinam a forma como as pessoas envelhecem.

Este termo, “envelhecimento ativo” foi adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), nos finais dos anos 90, e o seu principal objetivo assentou no aumento da expectativa de uma vida saudável e de qualidade. Este conceito aplica-se a indivíduos e grupos populacionais alertando as pessoas para o seu próprio potencial e bem-estar físico, social e mental, fazendo a inclusão dos seniores em questões económicas, culturais, espirituais, cívicas e na definição das políticas sociais.

“Existe um amplo consenso na aceitação do facto de que o conceito de envelhecimento activo se refere ao processo de optimização do potencial de bem-estar social, físico e mental das pessoas ao longo da vida, para que este período de idade madura, cada vez mais comprido, seja vivido de forma activa e autónoma” (Tamer e Petriz, 2007: 183).

É preciso não esquecer que o processo de envelhecimento é um processo individual mas também coletivo: “[p]or um lado, ocorre no contexto de inter-relações de

variáveis físicas, químicas e biológicas e, por outro lado, no contexto de outras variáveis que são de caráter psíquico, cultural e social” (*Op. Cit.*: 184). O envelhecimento é reflexo também daquilo que se passa no meio social humano e nas transformações que ocorrem.

O conceito de envelhecimento ativo é muito rico e amplo abrangendo um conjunto diversificado de aspetos:

«“Activo” não se refere unicamente à capacidade de estar fisicamente activo; refere-se também ao envolvimento contínuo dos idosos nas questões sociais, económicas, espirituais, culturais e cívicas. Esta ideia implica a substituição das abordagens baseadas nas necessidades por outras que se devem fundamentar nos direitos dos idosos em todos os âmbitos da vida» (Vallespir e Morey, 2007: 242).

Na tentativa de realizar uma análise um pouco mais aprofundada ao conceito de envelhecimento ativo vamos apoiar-nos no autor Luís Jacob (2008: 19-21). Segundo este autor, o envelhecimento ativo assenta em cinco classes gerais. A primeira categoria diz respeito ao bem-estar físico do idoso, assumindo importância aspetos como a segurança, a higiene e a saúde do idoso. A segunda categoria diz respeito às atividades interpessoais, que inclui as relações com familiares, amigos e participação na comunidade. A terceira categoria tem a ver com o desenvolvimento pessoal, que representa as oportunidades de desenvolvimento intelectual, e autoexpressão. As atividades recreativas compõem a quarta categoria que se subdivide em três partes: socialização, entretenimento passivo e ativo e, por fim, a quinta categoria, referente às atividades espirituais e religiosas. Ainda que todas as cinco classes sejam possuidoras de uma importância colossal, a verdade é que, para a presente investigação, interessam sobretudo a segunda, terceira e quarta categorias, uma vez que são aquelas que focam as relações interpessoais e de socialização, como peças fundamentais para uma velhice com qualidade.

“O objetivo a atingir é a (re)valorização da velhice face à sociedade e dos velhos perante si próprios, proporcionando as condições e os espaços para a sua afirmação social e, simultaneamente, da sua autoestima e autonomia” (Salselas, 2007: 23), para que a velhice não seja encarada como uma fatalidade, um problema, um período inútil na vida das pessoas mas antes, uma altura de riqueza vivencial e interaccional.

2.2.3.1. Envelhecimento Ativo e Aprendizagem ao Longo da Vida: dois conceitos inseparáveis

Tal como já referimos anteriormente, a forma como o idoso é visto na sociedade tem vindo a alterar-se e ao abandono dos interesses da vida começa a sobrepor-se cada vez mais, a realização de atividades e projetos. É cada vez mais frequente encarar-se o envelhecimento como um processo vital, espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades educativas e de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida revela-se então como um aspeto fundamental no desenvolvimento do envelhecimento ativo.

“Trata-se de uma formação intencionalmente dirigida a refazer no ser humano, numa fase da vida em que tal já se tornou possível, a harmonia das faculdades que os excessos e distorções da racionalidade económica destruíram. Esta valorização cultural da terceira idade produz, de forma espontânea, efeitos de retorno sobre a comunidade no seu todo. Aumenta a capacidade e o desejo de interacção positiva, ou seja, de participar em acções cooperativas orientadas para o bem de todos. Consequentemente, é de esperar que, por iniciativa do poder local ou dos próprios (cada vez mais dos próprios), se multipliquem os temas, os espaços e as organizações para dar resposta à crescente necessidade de participação da terceira idade na esfera pública” (Pinto, 2007: 102).

É imprescindível que a educação e a aprendizagem sejam vistas com a importância que efetivamente possuem na 3ª Idade. Habitualmente, este conceito é associado às crianças, jovens e adultos e numa perspetiva de satisfação das necessidades mutáveis do mercado de trabalho. É importante afastar esta visão redutora e dirigir um olhar atento aos idosos. A 3ª Idade é, por excelência, a idade da liberdade e da realização uma vez que já não se possui compromissos obrigatórios com o mercado de trabalho. Por isso, “a actividade socioeducativa tem como objetivo fundamental aqui proporcionar elementos para a reconstrução da identidade social do sujeito, através da proposta de fórmulas de participação que deem significado ao tempo livre e, no fim de contas, à vida dos idosos” (Martín, 2007: 63). Neste sentido, a atividade educativa é importante no aumento da autoimagem, da estima pessoal e na auto-valorização, ou seja, é imperioso gerar contextos adequados que proporcionem o desenvolvimento pessoal, mas favorecendo através destes os dotes criativos das pessoas. Segundo o mesmo autor,

“Isto implica uma intervenção socioeducativa destinada a idosos, com o objectivo de estimular a curiosidade intelectual, a atitude lúdica, o autoconhecimento e a consciência de si, a formação em actividades expressivas (como a pintura, a música, a escultura em barro, o teatro ou a poesia, a leitura e a tertúlia), etc. Abre-se, assim, um amplo espaço de intervenção onde surgem múltiplas hipóteses e opções de actividades expressivas que cobrem o espectro das necessidades educativas de qualquer pessoa em relação à sua promoção pessoal, ajudando-a a dar significado e interesse vital a diferentes aspetos dos tempos livres” (*Op. Cit.*: 64).

Na 3ª Idade é imprescindível que se continue a aprender. Que se continue a desenvolver pessoalmente, que se encontrem formas e contextos de fruição do tempo, de formação e de aprendizagens significativas. É importante o estabelecimento de amizades e de diferentes tipos de relações sociais, mas sem nunca esquecer que cada idoso é único e que “(...) todas as intervenções devem atender ao princípio da individualidade; neste caso, considerar que cada idoso tem as suas capacidades, interesses e necessidades

próprias e específicas e, como tal, precisará de uma atenção particularizada, mesmo que esta seja dada no seio de um grupo” (*Op. Cit.*: 60).

A aprendizagem nesta idade deve ser encarada como um processo de autoformação da humanidade, uma vez que, a finalidade da educação e aprendizagem ao longo da vida “não é única e exclusivamente a aquisição de determinados conhecimentos ou capacidades. A finalidade é o desenvolvimento de um ser humano mais plenamente humano a cada dia que passa, com o fim último de melhorar a sua qualidade de vida e a do seu ambiente” (Vallespir e Morey, 2007: 200).

A educação/aprendizagem na 3ª Idade pressupõe a existência de desafios e propostas significativas de atividades que gerem novas aprendizagens e promovam espaços reais para a expressão do idoso. A conceção metodológica do trabalho deve ser fundamentada na interação grupal, sendo dado espaço para que cada idoso se converta no protagonista do processo de aprendizagem, mas dentro e a partir do grupo.

2.3. Arte e Aprendizagem ao Longo da Vida: relações de enriquecimento

Sabemos que a Arte tem sido solidária com o Homem e tem-no acompanhado ao longo dos tempos. Se olharmos para a história do Ser Humano percebemos que é inconcebível falar do Homem sem falar da Arte. O Homem e a Arte são de tal maneira indissociáveis que não existiria, com toda a certeza, Arte se não existisse o Homem, mas o Homem também precisou e precisa da Arte para existir.

Perante tal facto cabe-nos a responsabilidade de tentar aclarar o conceito de Arte. Temos a plena consciência da imensidão que só a definição do conceito de Arte abarca. Arte é um conceito tão subjetivo e complexo que tem encontrado ao longo dos séculos grandes dificuldades em ser definido, “[q]ualquer definição de arte é, pela própria natureza, incompleta e polémica” (Barret, 1982: 17). É por este motivo que, declaradamente assumimos, que neste trabalho não será realizado um trabalho profundo de discussão do conceito de Arte, mas apenas acionaremos algumas reflexões em seu torno, as que se revelam como mais importantes para este estudo e para os públicos da problemática desta investigação e a sua ligação a conceitos a ela subjacentes e que, de algum modo, sirvam de fundamentação teórica a este trabalho, porque “[n]ão interessará aqui encontrar uma definição de Arte: ela seria uma entre hipóteses infundas; qualquer definição de Arte que de algum modo se remeta ao conceito instalado de Arte ganhará sentido” (Hilário, 2007: 54).

Através da arte, nomeadamente das Linguagens Artísticas, o mundo torna-se mais inteligível, acessível e familiar. O Ser Humano utiliza a Arte e as Linguagens Artísticas para promover um intercâmbio com o que o rodeia e para melhor se situar no mundo. A Arte assume-se então como a capacidade do Homem se conhecer melhor a si próprio e ao

mundo que o rodeia; através da Arte, o Homem pode melhorar o mundo e melhorar-se a si próprio. Assim sendo, o que é afinal Arte? Tal como nos diz Alberto B. Sousa “estas e outras interrogações tem o homem feito a si próprio ao longo dos séculos, sem contudo ter conseguido ainda encontrar uma resposta que inteiramente o satisfizesse” (2003: 49).

Vários autores se debruçaram sobre o estudo deste tema e diversas teorias foram criadas, a que podemos chamar Teorias da Arte. Existem diversas formas e múltiplas maneiras de perceber, discutir e valorizar a Arte; não obstante, no presente estudo a Arte foi entendida e tratada na sua conceção mais abrangente e mais associada ao desenvolvimento humano e à cultura.

Antes de mais, gostaríamos de começar por dizer que “el arte es lo que una determinada cultura dice que es arte” (Chalmers, 2003: 73) e, continua o autor, “se utiliza tanto para perpetuar como para cambiar valores culturales” (*Op. Cit.*: 75).

A arte é uma força poderosa e omnipresente que ajuda a modelar as atitudes, as crenças, os valores e os comportamentos:

“(…) el arte se utiliza para consignar, transmitir y generar significados, cualidades e ideas. Finalmente, el arte tiene un rol en la continuidad y el cambio culturales. Ayuda a estabilizar las culturas al perpetuar tanto las convicciones de realidad de los miembros de una cultura como las identidades y los logros de individuos y de grupos. Al identificar los problemas, satirizar determinadas condiciones y pintar visiones alternativas, el arte también puede desestabilizar las culturas” (*Op. Cit.*: 80).

A Arte é uma vertente poderosa da vida cultural das pessoas. A Arte é expressão da existência em sociedade e ajuda na compreensão e nas atitudes da vida; segundo David Best (1996: 256) “(...) as artes exprimem problemas vivenciais” e acrescenta “(...) na medida em que, grande parte do significado da vida em geral, pode ser aprendido por meio das artes”.

Efetivamente, a ligação entre a Arte e o contexto social é evidente; uma obra de arte não pode ser isolada do contexto em que foi criada:

“Há, portanto, uma indissociabilidade de conceito psicológico e sociológico, decorrente da indissociabilidade do fenómeno, pois aquele que faz arte, ou pratica uma atividade artística, sofre as influências do meio, se conscientiza, faz opções diante de todos esses fatores e se exprime, testemunhando suas expectativas e impregando-as com afetividade, comunicando-as a quem contempla, modificando até o sentido da experiência: de pessoal passa a ser social” (Marin, 1976: 3).

A arte deve ser entendida como fenómeno, como comportamento humano e como resultado da experiência humana dando-nos a conhecer mais profundamente o Homem, o contexto e a cultura que o rodeia. F. Chalmers (2003: 70), servindo-se da bibliografia dos autores Anderson (1990), Blau (1988) e Dissanayake (1992), diz-nos que todos os grupos precisam antes de mais, de utilizar a arte como garantia de identidade, de continuidade e

de mudança para concretizarem os seus valores culturais e que para além disso, a arte afirma-se através das culturas por motivos gnoseológicos, hedonistas e recreativos.

Segundo Adrian Gerbrands (1957) citado por F. Chalmers (*Op. Cit.*: 71) as artes são essenciais por três razões: para perpetuar, mudar e enaltecer a cultura. Segundo este autor, as artes reforçam e comunicam valores culturais e transmitem, sustentam e alteram uma cultura.

Posto isto, podemos dizer que existe uma relação íntima entre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e Arte, nomeadamente Linguagens Artísticas.

Sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida um processo baseado num conjunto de concepções e de procedimentos, cuja finalidade última é o desenvolvimento harmonioso do indivíduo enquanto ser humano e enquanto cidadão, entendemos que a Arte, no que respeita sobretudo às Linguagens Artísticas, está indissoluvelmente ligada a esta, uma vez que promove o desenvolvimento integral da pessoa.

Segundo Maurice Barret (1982: 26-30), a Arte proporciona um conjunto de resultados desejáveis no desenvolvimento do Ser Humano tais como: o desenvolvimento da capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais; o aumento da sensibilidade às mudanças perceptivas; a capacidade de reconhecer a natureza e a forma dos problemas inerentes a si próprio, à sociedade e ao meio; a capacidade de trabalhar com flexibilidade dentro de uma escala infinita de soluções possíveis; a capacidade de discriminar várias soluções de um problema e de escolher a mais apropriada para si, para a sociedade e para o meio; a capacidade de reconhecer a originalidade individual dentro da comunidade ou do “todo” da sociedade de forma a poder aprender com a sociedade e contribuir para ela; o desenvolvimento de uma vasta gama de “skills” de expressão e comunicação; a capacidade de compreender que todos os objetos feitos pelo Homem são resultado da sua manipulação e organização do meio físico que o envolve; o desenvolvimento da autoconfiança através da experiência em “solução de problemas” e “tomada de decisões”; a tomada de consciência das qualidades e dos efeitos das ideias e decisões dos outros; o desenvolvimento da capacidade de demonstração da reação pessoal ao modificar aquilo que vê; a descoberta e compreensão do meio através da sua manipulação direta; a exteriorização da realidade pessoal através da manipulação dos materiais.

Neste sentido, podemos afirmar que a Arte e as Linguagens Artísticas assumem uma importância extrema enquanto fator de desenvolvimento equilibrado dos indivíduos e, como tal, não podemos esquecer o equilíbrio afetivo, sendo este que assume maior importância para o presente trabalho. Segundo João André (1999: 22) a Arte “visa o desenvolvimento equilibrado e harmónico do ser humano e, por isso, também, o equilíbrio ecológico dos seus afectos”. A Arte ajuda o sujeito artístico a ouvir e a apreciar os sentimentos que são despertados, “a pensar com o corpo e a sentir com o pensamento”

(Op. Cit.: 27). Ajuda a perceber o mundo dos afetos e a promover formas de expressão desses mesmos afetos mas, mais ainda,

“(...) não pode esquecer-se que a arte dá acesso a formas de experiência mental a que nenhuma outra atividade dá acesso, o que significa, em termos ecossistêmicos, que a arte permite derrubar barreiras ecológicas de certos afetos que, permanecendo isolados e sem expressão, conduziram a comportamentos marcados por desequilíbrios que se manifestam nas formas de desintegração social (...)” (Op. Cit.: 28).

A Arte e as Linguagens Artísticas possuem um papel extremamente importante na capacidade de exprimir os sentimentos, assim como na capacidade de gerar e viver afetos com pesos diferentes, de diferentes durações e de complexas intensidades.

Aprender com e através das artes parece ser fundamental na perspectiva já atrás abordada da Aprendizagem ao Longo da Vida. É uma necessidade humana comunicar, exprimir e aprender ao longo da vida e a arte fornece meios para que estas necessidades se satisfaçam.

2.3.1. Aprendizagem ao Longo da Vida, Arte e 3ª Idade

Já atrás dissemos que a Arte é um produto exclusivo do Homem, está intimamente ligado a ele e que o acompanha em todas as suas fases da vida. O contacto com as linguagens artísticas favorece a abertura ao mundo e a si mesmo. A arte é uma linguagem dos sentidos e aprendizagem da emoção. É através da arte que o Homem exprime os seus sentimentos e emoções e se encontra consigo mesmo proporcionando-lhe uma melhoria na qualidade afetiva das relações interpessoais, na comunicação, no fortalecimento da autoimagem e a descoberta de potenciais criativos.

A Arte é uma fonte de entendimento. Segundo Graham (2001: 56) “(...) as artes devem ser vistas com a mesma seriedade que a ciência como modos de descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo de avanço do entendimento”. A Arte é uma fonte de conhecimento com um importante papel na aquisição de novos saberes que de outra forma se revelariam inviáveis. A Arte enriquece-nos, permite-nos que aprendamos com ela, que possamos desenvolver-nos em torno dos quatro eixos já anteriormente referidos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver junto.

Gostaríamos de reatar novamente dois conceitos que já anteriormente foram discutidos, Arte e Aprendizagem ao Longo da Vida, mas discuti-los agora num contexto da 3ª Idade.

Gostaríamos de chamar a atenção para o facto de aprendizagem ao longo da vida implicar aprender até morrer (efetivamente até ao fim da vida) e que, como tal, também os idosos devem ser tidos em conta. O trabalho a ser feito com este público deve assentar no

património, na cultura, nos valores e nas suas experiências anteriores mas, mais ainda, deve-se pensar em diferentes maneiras de se pôr em prática estas abordagens, de forma a estimular e ativar a participação e expressão dos cidadãos idosos, nomeadamente os institucionalizados,

“[o] envolvimento com a Arte - naturalmente a par de muitas outras formas que convenientemente aprovelem à vida pessoal e colectiva - constitui um meio dissuasivo do envelhecimento mental e, conseqüentemente, retardador do envelhecimento prematuro, biológico e motor, motivados muitas vezes pela incapacidade de superação do revés sofrido e de adaptação à nova realidade.” (Hilário, 2007: 54).

Pensamos que só através da relação Arte e Educação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, se pode promover um efetivo desenvolvimento da população idosa; segundo João André (1999: 26-27) “[s]e a finalidade da educação é desenvolver, ao mesmo tempo, a singularidade do indivíduo e a sua consciência social e reciprocidade para com os outros (...)” a arte assume um importante papel pois “(...) promove uma educação através dos sentidos, nomeadamente da visão, do ouvido e do tato, visa necessariamente uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, pois é através desses sentidos que a consciência social e a ligação ao meio se geram, se desenvolvem e se estruturam” (*Op. Cit.*: 26).

Pode-se então dizer que, a relação do idoso com as artes pode viabilizar um fortalecimento da autoimagem resgatando uma melhor qualidade de vida nas áreas fisiológica, psicológica e sobretudo social, ancorada numa aprendizagem ao longo da vida. Ao desenvolvermos a educação através das expressões artísticas, nomeadamente com os idosos, podemos estar a dar passos gigantescos na transformação dos Seres, da própria sociedade e do seu coletivo, até porque “éste es tal vez el propósito atemporal de todo arte (...) intensificar nuestra sensación de existir, no solo aqui y ahora, sino también como parte de un continuo de tiempo y tradiciones” (Chalmers, 2003: 150).

No capítulo a seguir faremos uma reflexão em torno do conceito de Animação de Idosos e como esta se apresenta como uma ferramenta poderosa de utilização da Arte na promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida.

2.3.2. Animação de Idosos

A animação de idosos é uma metodologia que trabalha com a intenção de manter os idosos inseridos na sociedade e de nesta participarem ativamente. Serve para manter as suas capacidades, fazendo renascer os seus gostos e desejos.

A animação de idosos tem como principal objetivo aumentar a qualidade de vida das pessoas, “(...) mediante a sua implicação activa, participativa e grupal na realização de projectos e actividades socioculturais que respondam aos seus interesses e necessidades de ócio e desenvolvimento pessoal e social” (Pérez, 2009: 333).

Na realidade, possuir um projeto de vida é muito importante, senão fundamental, para todo o ser humano independentemente da sua idade: “[a] arte de viver implica uma opção pessoal vital, expressa num projecto de vida” (Ander-Egg, 2009: 248). Ainda segundo o mesmo autor, “(...) as pessoas envelhecem quando já não têm projectos de vida, qualquer que seja a sua idade” (*Op. Cit.*: 248).

E é neste campo que a animação de idosos revela a sua importância, ao ajudar a criar e desenvolver projetos de vida, ao ser uma intervenção ativa, participativa e vitalista, assente no usufruto e aproveitamento criativo da vida pessoal através do grupo: “[p]or isso, a sua característica principal é a sua tendência em considerar o idoso como um sujeito agente e protagonista, portanto do seu próprio projecto vital e sociocultural” (Pérez, 2009: 335).

A animação de idoso é uma metodologia que assenta no pressuposto da Aprendizagem ao Longo da Vida e elege a Arte e as Linguagens Artísticas como suas principais ferramentas. É na junção destes termos que surge uma das facetas de animação de idosos, a animação terapêutica:

“A Animação terapêutica apoia-se no contributo que as diferentes artes e as diferentes práticas sociais, culturais e educativas podem trazer no sentido de levar o ser humano ao humanismo, permitindo que a pessoa seja actor e não espectador: cidadão com cidadania plena e isto significa a projecção de um ser autónomo, dialogante, participante, militante das causas nobres, solidário, político e homem comprometido com o outro homem” (Lopes, 2007b: 77).

É uma maneira de atuar em todos os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos sendo um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva, isto “[e]mbora o interesse dos cientistas sociais pelo processo de envelhecimento tenha aumentado, as possibilidades desenvolvimentais na 3ª idade são ainda raramente tidas em consideração no nosso país” (Lima, 2004: 18).

O trabalho de Animação é ainda mais importante quando se trata de idosos institucionalizados, isto porque, a animação “(...) se identifica como uma metodologia de intervenção social, cultural e com uma grande potencialidade educativa ligada ao desenvolvimento comunitário e à participação cidadã” (Lopes, 2009: 223). A animação tem como objetivo o desenvolvimento das competências pessoais e sociais da pessoa e, principalmente, da pessoa como elemento de um grupo. Com esta animação estimula-se o autoconhecimento, a interação entre a pessoa e o grupo e a dinâmica de grupo,

“(...) a animação sociocultural organiza-se também como uma metodologia de trabalho em grupo que assenta na interação pessoal e que procura a concretização de certos objetivos de aprendizagem (animação formativa), de comunicação e de relacionamento interpessoal (animação relacional) e de caráter terapêutico (animação estimulante)” (Martín, 2007: 65).

A animação passa a ser um suporte de comunicação dentro do qual o aspeto relacional é privilegiado e um elemento determinante da qualidade de vida da instituição: “(...) o dinamismo da estrutura de acolhimento, a qualidade de vida e o bem-estar dos residentes e do pessoal são actualmente os três objetivos que dominam a animação das pessoas idosas dentro de uma instituição” (Jacob, 2008: 22).

A animação de idosos atua como facilitadora do acesso a uma vida mais ativa e criativa, melhora as relações de comunicação com os outros gerando uma melhor preparação para a vida em comunidade e desenvolve a autonomia pessoal. Atua em todos os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos assumindo-se como um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva da pessoa idosa. Esta deve solicitar a intervenção ativa dos utentes tornando-os mais ativos, interventivos, criando um sentimento de utilidade ao mesmo tempo que fomenta a socialização.

A Animação surge assim como uma metodologia importante em todas as estruturas que trabalham com pessoas, mas fundamentalmente nas estruturas de acolhimento de pessoas idosas. O animador de idosos que trabalha nas instituições da 3ª Idade deve possuir as mesmas características do animador generalista: “[I]as capacidades necesarias para que un animador pueda conducir lo mejor posible una sesión pueden repartirse en tres grandes campos: saber- saber hacer- saber ser” (Choque e Choque, 2004: 43), mas a verdade é que existe mais um conjunto de funções específicas para este técnico. Segundo Víctor Ventosa Pérez (2009: 340), o animador de idosos possui seis funções essenciais. A primeira função diz respeito à sua capacidade integradora, isto é, deve ser um técnico que ajude os idosos a enfrentar as mudanças e as perdas que estes sofrem nesta etapa da vida. A segunda função prende-se com a ludicidade, ou seja, de educação no uso e desfrute ativo do tempo livre como meio de diversão, ocupação e desenvolvimento pessoal e social. A função relacional assume-se como a terceira da lista e tem como finalidade fomentar a comunicação, a convivência e o estabelecimento de relações interpessoais e grupais. A quarta função é a função crítica cujo objetivo é exercitar e manter o sentido crítico e a capacidade de análise da realidade circundante, necessária para compreender e situar os acontecimentos e fenómenos quotidianos da sociedade atual. A função criativa é a quinta e tem a finalidade de despoletar, reaver e desenvolver todas as potencialidades expressivas de cada um através de diferentes suportes e recursos (dramáticos, musicais, plásticos, manuais, psicomotores). Por último, a função formativa que liga e fortalece os processos de motivação para a aprendizagem, a

recuperação de vivências, o treino e manutenção intelectual e a atualização de conhecimentos.

Gostaríamos de, ao terminar, chamar a atenção para o facto da animação de idosos ser uma animação intergeracional e não sectária, mas cujo trabalho requer um cuidado especial e uma adaptação das ações aos destinatários, sempre apoiada no pressuposto da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Resumo

Ao longo deste capítulo refletimos em torno de três conceitos aglutinadores: Aprendizagem ao Longo da Vida, 3ª Idade e Arte.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida assume-se como um conceito basilar na atual praxis quotidiana bem como, parte intrínseca do conceito de Animação; por outro lado, revela-se basilar no trabalho de investigação desenvolvido pelas estudantes. A Aprendizagem ao Longo da Vida aposta num sentido de qualidade de vida, no respeito e vivência da identidade cultural, no respeito permanente pela vida humana, sendo este inerente do conceito e trabalho de Animação sendo esta, por sua vez, uma ferramenta ao serviço deste tipo de aprendizagem.

Tem-se hoje uma perspectiva diferente da 3ª Idade. Actualmente assistimos a uma nova realidade demográfica que origina a criação de um grupo caracterizado por um envelhecimento direcionado para atividades de lazer, aprendizagem e autodesenvolvimento. Os estereótipos negativos que caracterizavam os idosos estão a alterar-se visivelmente. Actualmente, aposta-se no afastamento da tendência pessimista de abandono dos interesses da vida impondo-se projetos e atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento contínuo do idoso e a sua qualidade de vida.

O mesmo se passa com o idoso institucionalizado: também este deve, a par do direito à assistência e proteção, ter o direito e acesso aos recursos educacionais, culturais e espirituais e de lazer da sociedade; isto é, viver em pleno um envelhecimento ativo apoiado numa abordagem de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, é obrigação das instituições da 3ª Idade promover também o desenvolvimento das potencialidades dos idosos e o seu bem-estar.

O bem-estar do idoso institucionalizado está também intimamente relacionado com a presença da família e o relacionamento com os seus familiares. Continuar integrado numa harmonia familiar assume-se como um dos aspetos mais importantes para que se viva uma boa velhice.

O envelhecimento ativo é um conceito também ele essencial na qualidade de vida do idoso. Este termo reporta a um conceito muito mais abrangente do que envelhecimento saudável e juntamente com o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida contribui significativamente para o aumento da autoimagem, da estima pessoal e da

autovalorização. A Arte, nomeadamente através das Linguagens Artísticas, revela-se uma ferramenta impulsionadora do desenvolvimento do idoso pois ajuda a promover um intercâmbio com o que o rodeia e a viver e exprimir os seus sentimentos e emoções, levando a um desenvolvimento da sua qualidade de vida.

Por fim, abordámos o conceito de Animação de Idosos enquanto estratégia privilegiada na manutenção das capacidades dos idosos e no renascimento dos seus gostos e desejos. É uma metodologia que assenta no pressuposto da Aprendizagem ao Longo da vida e elege a Arte e as Linguagens Artísticas como suas principais ferramentas.

No capítulo seguinte discutiremos o termo Supervisão atentando sobretudo na sua perspectiva de formação profissional.

Capítulo III – Supervisão/Formação Profissional

Introdução

No presente capítulo será dada uma breve explicação acerca do que é a Formação Inicial e as principais linhas que a caracterizam. Será elaborada uma ligeira reflexão em torno do Processo de Bolonha e como este influencia o tipo de trabalho que agora é feito ao nível do 1º Ciclo de Estudos.

O conceito de supervisão é um conceito importante no presente trabalho uma vez que a investigadora possuía também o papel de supervisora. Este conceito é assim basilar neste estudo pois caracteriza a relação entre a investigadora e as estudantes. Neste sentido, considerámos pertinente elaborar uma reflexão em torno deste conceito, dando sobretudo destaque às informações relacionadas com o processo de supervisão numa perspetiva de formação profissional.

3.1. Formação Inicial: 1º Ciclo de Estudos

Cada vez mais a formação é uma pedra angular no desenvolvimento das comunidades e das pessoas. Assim sendo, não é de estranhar o especial relevo que deverá ser dado às práticas de ensino. Estas práticas, se durante muitos anos, valorizaram apenas a memorização e a capacidade de repetir fielmente o que era estudado, hoje têm como principal missão estimular e valorizar o pensamento crítico dos estudantes e proporcionar uma formação pessoal sólida bem como, a capacidade de se adaptarem a diferentes situações.

É necessária hoje uma aposta em estratégias de formação inovadoras e práticas motivadoras, flexíveis e diversificadas. É importante que haja uma estreita colaboração entre professores e estudantes, uma cooperação ativa para que se possibilite nos futuros técnicos o desenvolvimento de qualidades pessoais, saberes e capacidades, que lhes permitam responder, no presente e no futuro, às suas necessidades e às da sociedade.

O ensino superior em Portugal decompõe-se em dois sistemas diferentes: o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é ministrado em universidades ou escolas superiores universitárias não integradas e confere os graus de licenciado, mestre e doutor. O ensino politécnico é ministrado em institutos politécnicos ou em escolas superiores politécnicas não integradas, e confere os graus de licenciado e mestre. Este é o ensino que mais nos interessa uma vez que as estudantes que serão alvo de estudo estão a concluir uma licenciatura no ensino politécnico.

O grau de licenciado é o primeiro grau académico conferido na sequência da conclusão de um 1º ciclo de estudos superiores que, após a organização decorrente do

Processo de Bolonha, passou a ter a duração de 6 semestres (180 ECTS- European Credit Transfer System) podendo, em determinados casos, ter 7 ou 8 semestres de duração (210 ou 240 ECTS).

3.1.1. Processo de Bolonha

O processo de Bolonha decorreu da chamada Declaração de Bolonha, assinada por mais de 40 países europeus, tendo como principal objetivo a harmonização do ensino nas instituições de todos eles, no sentido de, em primeiro lugar, os cidadãos de todos os países europeus terem iguais oportunidades e, em segundo lugar, terem uma maior facilidade aquando uma mudança de país.

Assim, para além da uniformização das etapas da formação superior, este processo tem ainda como principal objetivo a aquisição, por parte dos estudantes, de uma efetiva capacidade de serem úteis no contexto real de trabalho, revelando a obtenção de competências e a capacidade de resolver problemas. Este processo tem no seu âmago a perspetiva do mundo contemporâneo e globalizante em que nos inserimos onde, para além do saber/conhecer, adquirem ainda relevância o saber-ser e o saber intervir, a flexibilidade e a receptividade à mudança, o espírito empreendedor, inovador, criativo e crítico, bem como a capacidade de comunicar, competências que são agora desenvolvidas.

3.2. A definição do conceito de Supervisão

O conceito de supervisão, embora amplamente utilizado em Portugal, não possui uma definição simplista e unânime. Este conceito tem sido, sem sombra de dúvidas, amplamente utilizado na área da formação de professores e é nesta área que existe a grande maioria dos estudos. Não obstante, hoje a supervisão não se limita apenas à formação de professores pois também em outras áreas tem sido utilizada como estratégia imprescindível de orientação e formação de profissionais.

Tal como já foi dito, o conceito de supervisão não é unânime e a sua definição encontra algumas dificuldades. Contudo, existe um conjunto de características que parece não levantar qualquer tipo de questionamento e que é assumidamente associado a este conceito.

Em primeiro lugar, o facto de, quem realiza a supervisão ser mais informado e possuir mais experiência que quem é orientado. O supervisor orienta o aluno em formação no seu desenvolvimento humano e profissional.

Uma outra característica é o facto da supervisão ser um processo que tem lugar num tempo continuado. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2002: 102) a supervisão é um espaço em que há a mediação da aprendizagem e desenvolvimento do adulto. Supervisionar implica muito mais competências do que aquelas que se prendem com a observação dos comportamentos e com o relacionamento destes comportamentos à aprendizagem do aluno. A supervisão é um processo muito mais complexo: implica estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do formando e dos seus processos de compreensão e interpretação. Simões (1990) em Maria Luisa Veiga (1991: 214) define supervisão da seguinte forma: “(...) representa a relação dialética entre o “homem-actor” e o “homem-investigador”, unindo indissolivelmente o conhecimento e a prática”. Mas o autor acrescenta ainda que a supervisão deve proporcionar “um conhecimento que se age e uma prática que se conhece: um conhecimento-para-a-acção e uma acção-para-o-conhecimento”.

Segundo Harris (2002: 135), apesar de não existir um consenso completo em torno da definição de supervisão, a verdade é que, segundo ele, existem muitas consistências e, algumas das consistências estão contidas em definições de supervisão focadas em ensino e aprendizagem, responder a realidades externas em mudança e a promoção de práticas inovadoras.

Hoje, parece caminhar-se no sentido de se entender a supervisão não como sinónimo de inspeção ou controlo, mas sim de práticas democráticas que visam o desenvolvimento pessoal e profissional do formando. E este é o grande objetivo, a finalidade última da supervisão: o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Perante isto surge a inevitável questão: como deve ser realizada a supervisão? Que práticas existem e devem ser adotadas?

3.2.1. Como supervisionar

Fazer supervisão é uma forma de ensinar favorecendo a formação do estudante. Esta formação deve ser pensada numa perspetiva de resolução de problemas, de análise de dados e conseqüente atribuição de significados e tomada de decisões relativamente à ação a seguir. Segundo Alarcão e Tavares (1987: 34) existem três elementos básicos importantes no processo de formação: planificar, interagir e avaliar. Só assim, o estagiário desenvolve a capacidade de problematizar as situações, encontrar respostas para os problemas que se vão apresentando e tomar decisões refletidas e conscientes que sejam efetivamente, uma resposta aos problemas apontados.

É planificando, interagindo e avaliando que o estagiário desenvolve a sua capacidade de conhecer o ambiente em que está inserido e que o rodeia, de refletir, de

analisar conceitos, espaços e pessoas, de resolver problemas e encontrar soluções, enfim, de adquirir uma prática consciente e refletida, caminhando do saber para o saber fazer não descurando a importância do ser e a “(...) grande via de aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (*Op. Cit.*: 44).

Na prática da supervisão existe o supervisor, um adulto, perante um outro adulto que é o estagiário. E para que efetivamente exista um processo de ensino-aprendizagem, o supervisor deve visualizar o estagiário como alguém que é possuidor já de uma história, com vivências passadas, sentimentos, com percepções e capacidade de autorreflexão. Deve-se por isso, ter em conta que no processo de supervisão deverá existir um ambiente emocional positivo desencadeador não só de capacidades profissionais mas também pessoais, “[o] processo de desenvolvimento pessoal e profissional ocorre no contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio” (Soares, 1995: 145).

A relação existente entre o supervisor e o estagiário é muito importante devendo ser caracterizada por um clima de confiança e empatia. Segundo o autor supra citado, a supervisão só potencia um desenvolvimento integral e harmónico se proporcionar “condições propícias à exploração, à expressão e à integração das experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir” (*Op. Cit.*: 145). Esta variável afetiva que deve caracterizar a relação interpessoal é fundamental sobretudo, num processo de supervisão que assente numa abordagem reflexiva.

A abordagem reflexiva deve promover uma formação significativa, a articulação de experiências de ação com experiências de reflexão. Hoje assume-se que educar significa criar condições para a autodireção e a autonomia.

A abordagem reflexiva é essencial enquanto processo gerador de aprendizagens. Uma postura de reflexão é fundamental no profissional de hoje que valoriza a importância do valor epistemológico da prática e percebe a competência profissional como resultado da aplicação da teoria; há uma valorização do saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática.

Compreende-se então que o processo de supervisão vise o desenvolvimento pessoal e profissional do formando atendendo às suas necessidades profissionais e pessoais. A supervisão deve estar assente num modelo construtivista de formação onde a interação é um conceito central. Deverá ainda estar assente num modelo reflexivo. Então, o desafio de qualquer supervisor é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, métodos e posturas reflexivas, “(...) criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage (...)” (Perrenoud, 2002: 18).

Nesta abordagem reflexiva acentua-se a importância da investigação-ação como processo de formação. O trinómio investigação-formação-acção apresenta uma relevância

substancial pois permite uma formação centrada no trabalho e a interatividade entre a ação e a formação pela via do questionamento e da reflexão.

Na investigação-ação é utilizada uma estratégia situacional e participativa onde se chega às soluções para os problemas através da participação ativa dos interessados. E as modificações vão sendo constantemente avaliadas no sentido de produzir novos conhecimentos para alterar a prática. Em suma, privilegia-se a estratégia participativa.

Por tudo o que já foi abordado, facilmente se percebe que a supervisão é um processo de desenvolvimento das competências do formando, onde o supervisor é o mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do estagiário. E tal como já foi dito, para que esta aprendizagem se processe é importante que a supervisão decorra num clima de confiança e apoio. Assim sendo, que competências deve um supervisor possuir?

Segundo Flávia Vieira (1993: 33), existe um conjunto de competências e de funções inerentes ao papel do supervisor. Antes de mais, a autora aponta a função de informar. Segundo ela, o supervisor tem como função principal fornecer informação ao estagiário e como tal, o supervisor deverá ser uma pessoa informada. O supervisor deverá ser também capaz de questionar, de problematizar o saber e a experiência e ser o exemplo prático reflexivo que deve encorajar a postura reflexiva. Deve também ser capaz de sugerir ideias, práticas, soluções, motivar e impulsionar a realização de projetos. Deve encorajar, isto é, no âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função da sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão. Por fim, avaliar. Avaliar no sentido formativo como aspeto indispensável à monitorização do trabalho prático.

As competências e funções do supervisor circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que reitera a figura do supervisor numa perspetiva colaborativa. Enfatiza-se a relação entre os sujeitos, a sensibilidade para se perceber os problemas e as suas causas, a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz e “skills” de relacionamento interpessoal. É por isto que se deve realçar que a supervisão “é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão e Tavares, 1987: 96). Ainda segundo estes autores, é um processo de crescimento profissional que se desenrola em movimentos helicoidais e que deve de ser acompanhado de perto pelo supervisor em ligação com prática profissional dos seus formandos. A supervisão é então um apoio à formação, tendo da formação uma conceção integradora de várias dimensões.

Resumo

Neste terceiro capítulo realizámos pequenas reflexões em torno da Formação Inicial e das alterações que foram trazidas pelo Processo de Bolonha.

De seguida, discutimos a definição do conceito de Supervisão sendo este sempre entendido numa perspetiva de formação profissional. A Supervisão é uma estratégia

imprescindível de orientação e formação de profissionais devendo ser entendida como um conjunto de práticas democráticas que visam o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Posto isto, pareceu-nos pertinente encetar um conjunto de reflexões em torno da seguinte questão: como deve ser realizada a supervisão?

A supervisão deve ser realizada num clima de confiança e empatia, sendo o estudante estagiário incitado a desenvolver a capacidade de problematizar situações, encontrar respostas para os problemas com que se vai deparando e tomar decisões refletidas e conscientes.

Terminado o enquadramento conceptual, baseado numa recensão da literatura, passamos agora ao enquadramento empírico que se inicia no Capítulo IV com a Metodologia da Investigação.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Introdução

Neste capítulo refletiremos acerca do processo de investigação e sobre o que é investigar. Explicaremos como a presente investigação possui como modo de estudo o Estudo de Caso refletindo em torno das suas características; avançaremos depois para uma explicação do conceito de Investigação-ação e de que forma esta está presente no estudo.

Também serão enumerados, contextualizados e explicados os instrumentos de recolha de dados passando depois à explicação da metodologia de análise onde será feita clara referência às categorias de análise.

4.1. O processo de investigação

Investigar é adquirir conhecimentos acerca de um aspeto da realidade, sendo também uma forma de identificar problemas e de procurar soluções mediante uma indagação guiada por um interesse teórico e uma preocupação prática.

O presente projeto assume-se como uma pesquisa empírica, uma vez que se volta para a realidade e se manifesta empiricamente, sendo a abordagem escolhida a qualitativa. A investigação será qualitativa no sentido em que os dados serão recolhidos diretamente no contexto empírico, no ambiente natural e sem controlo. A investigação qualitativa caracteriza-se pela análise e descrição dos dados, obrigando desta forma a que o investigador esteja próximo dos dados com uma perspetiva “de dentro” tal como nos dizem Bogdan e Biklen: “(...) o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (1994: 70).

Nesta investigação haverá uma preocupação constante pelo processo, e os dados serão analisados de uma forma indutiva. O presente projeto é fundamentado na realidade, orientado às descobertas, exploratório e descritivo. Se na metodologia quantitativa, o resultado é fiável com dados sólidos e repetíveis, na metodologia qualitativa, o resultado é válido obtendo dados reais, ricos e profundos. Este tipo de investigação tem uma visão holística e fenomenológica. Segundo Almeida e Freire (2000: 99) um aspeto comum “(...) às várias correntes metodológicas que podemos incluir dentro da metodologia qualitativa, é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico”.

Nesta investigação, a abordagem deve ser qualitativa dado que esta encara a realidade como alvo de dinâmica e imprevisível, possui uma visão micro, onde a especificidade dos casos particulares é tão relevante para a investigação como se se tratasse de um fenómeno a nível maior, “[p]or outras palavras, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (*Op. Cit.*: 99).

O que efetivamente mais marca este tipo de abordagem é a sua valorização do singular, a sua tentativa de profundidade da compreensão do real, a sua tentativa de interpretação de palavras, dos seus significados, análise de conteúdo dos discursos dos atores. Ora, numa pesquisa em que se pretenda perceber quais as dimensões que são desenvolvidas pelos estudantes estagiários no semestre de estágio, decorrendo este em forma de investigação-ação, mostra-se indubitavelmente pertinente enveredar pela abordagem qualitativa que é a que mais relevo dá aos atores, às suas especificidades e condutas. Devemos ter a noção de que os métodos de investigação devem ser escolhidos tendo em conta as especificidades do objeto, levando-nos a refletir sobre as metodologias de pesquisa mais adequadas à área específica da formação em contexto de estágio.

4.2. Estudo de Caso

Esta investigação de carácter qualitativo possui como modo de estudo o estudo de caso, uma vez que segue o percurso formativo de duas estudantes de Animação Cultural no contexto da implementação do seu projeto de estágio, sendo este desenvolvido em forma de investigação-ação. Podemos então dizer que a presente pesquisa é um estudo de caso sobre a investigação-ação realizada pelas estudantes finalistas.

Optámos pelo estudo de caso por ser nosso objetivo a compreensão e a análise destes fenómenos e uma vez que “[u]ma das vantagens do estudo de caso é a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo. Uma outra vantagem é que a análise completa que produz permite extrair ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses” (Fortin, 1999: 166).

Esta pesquisa é um estudo de caso porque tem como pedra basilar o acompanhamento de dois casos, de duas estudantes, sendo os resultados deste estudo utilizados para servir e alimentar reflexões idênticas, não havendo a ambição de generalizar resultados. Um dos grandes defeitos apontados ao estudo de caso é a generalização do estudo. O importante é assumir cada estudo como um caso único, singular, delegando a generalização para segundo plano. O que deve ser valorizado é que

cada “caso”, cada fenómeno é algo que possui as suas próprias características e uma riqueza singular. Ainda que possamos encontrar algumas características semelhantes com outros casos, a verdade é que, sobressai sempre a unicidade de cada um dos “casos”. Por tudo isto estamos conscientes que

“(…) este método tem limites: os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações; para além disso, os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis. Todavia, estes inconvenientes são mínimos se se considerar a pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos” (*Op. Cit.*: 166)

O estudo de caso é bastante complexo e exige o cumprimento de alguns princípios, “[é] muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (Bell, 1997: 23).

No início, o investigador possui ideias acerca daquilo que pretende investigar contudo, o investigador também deve ter consciência de que a realidade lhe irá dar muitos outros conhecimentos que o fará ter de reformular muitos dos juízos já feitos; “[d]entro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão premeditada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (Ludke e André, 1986: 22).

Para além de mostrar a realidade de uma forma bastante profunda, o estudo de caso também tem a capacidade de alargar o nosso conhecimento, a nossa compreensão, a nossa visão da realidade. Baseando-nos em Francia *et al* (2001: 169) podemos dizer que o estudo de caso toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza fontes múltiplas de dados. No que respeita ao campo, este é menos construído, portanto mais real, menos limitado, portanto mais aberto, menos manipulável, portanto menos controlado.

4.3. Investigação-ação

A presente investigação é um estudo de caso, que se baseia no acompanhamento de uma investigação-ação, implicando um trabalho colaborativo entre investigadora e estudantes. A investigadora, ao mesmo tempo que estudou, analisou e avaliou a forma como as estudantes estagiárias desenvolveram a investigação-ação, possuiu também um papel participativo na mesma, na orientação das práticas desenvolvidas, existindo assim uma estreita colaboração.

O estágio dos estudantes do curso de Animação Cultural decorre em forma de investigação-ação por ser aquela que melhor se adequa ao perfil e à atuação do animador. A investigação-ação caracteriza-se por colocar uma forte tónica na parte da ação, na parte da realização de intervenções: “[a] investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994: 292). A obtenção das respostas às questões colocadas no projeto de estágio implicava investigar e agir, isto é, que o estágio decorresse em forma de investigação-ação uma vez que permitia, “em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2002: 52).

Sendo que investigar é adquirir conhecimentos acerca de um aspeto da realidade com o intuito de atuar sobre ela, percebe-se então a importância de se investigar, depois desencadear uma ação sobre algo já estudado anteriormente e que necessita de ação produtiva, e depois proceder novamente a uma análise e reflexão, “(...) é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008: 82).

A investigação-ação é um processo participado, em que os próprios intervenientes trabalham para o aperfeiçoamento das suas próprias práticas. Mas isto só acontece se a investigação decorrer através de uma espiral autorreflexiva: uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação, reflexão:

“Diversos autores definem o seu procedimento de investigação-ação como um ciclo em espiral. O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projeto, e assim sucessivamente” (Lessard- Hébert, 1996: 15).

A investigação-ação é constituída por três importantes vertentes: a pesquisa, a formação e a ação e é através da forte ligação e interação entre elas que se tenta dar resposta às questões levantadas por este estudo, sendo o critério fundamental, “as ligações entre as operações de investigação e de intervenção” (Esteves, 1986: 266). Assim, e muito embora este método continue, tal como nos diz Maria Silva (1996: 241), a fomentar uma certa desconfiança nos meios académicos relativamente à sua cientificidade, a verdade é que só através da investigação-ação é possível o fornecer aos investigadores novos conceitos e conhecimentos e aos práticos um discurso rigoroso e teoricamente enquadrado.

Na presente pesquisa, o problema inicial, ou seja, a questão a ser solucionada foi colocada através de uma prática concreta em que a ação e a investigação funcionaram como um processo de formação.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Neste projeto foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o diário de bordo da investigadora, os diários escritos individualmente pelas estudantes estagiárias e os relatórios finais de estágio. Todos os instrumentos assumiram uma dupla função: como instrumentos de recolha de dados e como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional.

O diário foi utilizado quotidianamente, e de forma sistemática, assumindo-se como instrumento privilegiado na presente investigação.

Lidia Máximo-Esteves (2008: 85) diz-nos que, o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao investigador pois permite o registo das observações que vão sendo realizadas no terreno mas também, os comentários, as reflexões e os sentimentos que vão surgindo. Assim, os diários são coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre no contexto empírico, que possuem ainda interpretações pessoais, sentimentos especulações, relações entre ideias e reflexões, funcionando como um documento de retroação e escuta formativa. Este cariz pessoal e reflexivo permitiu à investigadora, através do seu próprio diário, registar as suas notas relativamente à atuação das estudantes estagiárias, opiniões relativamente às práticas desenvolvidas, aos resultados obtidos e à participação das pessoas, o que se revelou essencial nas reuniões quinzenais realizadas entre a investigadora e as estudantes e que serão explicadas mais pormenorizadamente num capítulo mais à frente.

O principal nível de análise prende-se com os diários das estagiárias. Ao termos acesso aos diários das estudantes tínhamos acesso a “(...) um relato em primeira mão de uma situação relativamente à qual o investigador pode não ter acesso directo. Em segundo lugar, proporcion[ou] uma visão “por dentro” das situações (...)” (Burgess, 1997: 148). A análise dos diários das estudantes permitiu-nos aceder às suas vivências, às suas experiências e às suas reflexões mais pessoais. Zabalza (1994: 10) citando Butt (1986) diz-nos que, através dos diários pode explorar-se o pensamento e as suas relações com a ação. Ainda segundo Zabalza (*Op. Cit.*: 91), o sentido fundamental do diário é converter-se num espaço narrativo dos pensamentos, exprimindo o investigador a sua perspetiva acerca da sua própria atuação. Perante isto, o autor revela um aspeto deveras interessante: “(...) o próprio facto do diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redacção do diário” (*Op. Cit.*: 95). No diário, o investigador faz uma reflexão sobre o objeto narrado e uma reflexão sobre si próprio criando um material que pode ser analisado e refletido por si, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e sobretudo profissional.

A fotografia e o vídeo foram utilizados nesta pesquisa como evidências, como documentos que contêm informação visual do vivido, do acontecido e que como tal, auxiliam, complementam e apoiam o trabalho desenvolvido: “[a] imagem fotográfica e/ou

videográfica, articulada, ou não, como o som ambiente, constitui de *per se* um reportório evocador de traços constituintes de uma situação observada que revela(m) o(s) momento(s) *aqui e agora*” (Martins, 2007a: 131).

Segundo Robert Stake (2007: 78) “[a] maioria dos leitores quer a história verdadeira, mas eles também esperam que os investigadores se coloquem na interpretação encontrando significados que outros não conseguem apreender”. Se por um lado, a fotografia é um excelente auxiliar nesta tarefa: “[a] fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e, (...) pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas intuitivamente” (Bogdan e Biklen, 1994: 183), também as gravações em vídeo nos permitiram (re)ver, (re)estudar e (re)escutar os momentos que se foram desenvolvendo ao longo da actividade “Histórias de uma Vida”. O documento videogravado pode ser encontrado em anexo na contracapa.

As imagens têm o poder de auxiliar e estimular a produção de dados, complementar a informação obtida através dos registos escritos; para além disso, as imagens ajudam a narrar, a ilustrar as informações recolhidas e analisadas. Gostaríamos de salientar que, relativamente às fotografias e às filmagens utilizadas neste trabalho, foi dada a autorização por quem de direito para o seu uso.

4.5. Metodologia de Análise

Esta investigação elegeu como objetivo central analisar o processo de formação de duas estudantes da licenciatura de Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria no sentido de perceber em que medida o estágio curricular, realizado em forma de investigação-ação, é um espaço profícuo na aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Este objetivo foi operacionalizado na seguinte pergunta de investigação:

- Quais as competências que são desenvolvidas por um Animador Cultural no semestre de estágio, enquanto contexto de um processo de investigação-ação?

Devido ao facto da investigadora ter assumido concomitantemente o papel de supervisora de estágio, acabou por trabalhar muito de perto com as estudantes estagiárias na elaboração e concretização do seu projeto de estágio com características de investigação-ação. Assim sendo, decorrente da situação de estágio das estudantes, estamos ainda em condições de responder à seguinte questão:

- Quais os contributos dos projetos de Animação Cultural, utilizando as Linguagens Artísticas, na aproximação da família ao idoso institucionalizado?

Tal como já foi referido, consideraram-se como instrumentos de recolha de dados o diário de bordo da investigadora, os diários de bordo das estudantes estagiárias e os relatórios finais de estágio. Não obstante, os diários foram o único objeto de análise sistematizada. Esta decisão surge devido ao facto deste instrumento ter sido o único tipo de registo constante ao longo de todo o período de estágio.

Enquanto a investigadora anotava no seu diário as descobertas e os elementos que se consideravam pertinentes e fecundos para a compreensão do objecto de estudo, as estudantes faziam uma descrição diária das atividades realizadas, ancorada numa reflexão em torno do trabalho concretizado bem como, referência a sentimentos e emoções. As estudantes apontavam também aquilo que no dia, havia sido mais significativo para si. Assim sendo, para analisar os dados dos diários, procedemos a uma análise de conteúdo sentindo assim necessidade de proceder a uma categorização.

“A categorização baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados” (Máximo- Esteves, 2008: 104).

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 255), “[a] escolha das categorias é fundamental na análise de conteúdo”. Ainda segundo estes autores, as categorias devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. A construção das categorias para a análise dos diários foi consequência das leituras realizadas para a primeira parte da pesquisa. Neste sentido, as categorias foram construídas previamente à leitura dos diários.

Para a análise dos diários de bordo das estudantes foram utilizadas categorias que, de acordo com as questões orientadoras deste estudo, fornecem informações importantes dentro de cada uma das áreas seguintes:

Relacional (REL)- refere-se à capacidade de relacionamento com os outros. Incluem-se os enunciados que fazem referência ao estabelecimento da comunicação positiva e relações interpessoais de confiança, a promoção da participação ativa, capacitação e implicação dos utentes, bem como sentimentos e emoções. Refere-se também à capacidade de criação e manutenção da empatia entre estudantes, entre estudantes e utentes e entre estudantes e instituição. Esta categoria é importante uma vez que as competências relacionais são a base de todo o trabalho de animação, é o ponto que liga todas as áreas.

Pensamento Crítico/Reflexão (PCR)- refere-se à capacidade de reflexão sobre conceitos, estratégias e práticas. Foram tidos em conta os enunciados das estudantes

referentes à crítica das suas práticas, à análise dos problemas detetados e a busca de soluções, ou seja, à postura de investigação-ação.

Linguagens Artísticas (LA)- refere-se à auto exigência, à atualização permanente na utilização das ferramentas e metodologias da Animação Cultural, nomeadamente das Linguagens Artísticas. Foram tidos em conta os enunciados respeitantes à coordenação de atividades artísticas, e a capacidade das estudantes de promoverem uma participação real e implicada dos utentes no desenho, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos.

Como unidade de análise foi considerada cada entrada nos diários das estudantes.

Resumo

Ao longo deste capítulo tecemos reflexões em torno do processo de investigação. Investigar é adquirir conhecimentos acerca de um aspeto da realidade, sendo também uma forma de identificar problemas e de procurar soluções. Assumimos o presente projeto como uma pesquisa empírica uma vez que se volta para a realidade e se manifesta empiricamente, sendo por isso escolhida uma abordagem qualitativa.

Por a presente investigação ter escolhido como modo de estudo o Estudo de Caso refletimos em torno deste conceito. O estudo de caso permite a compreensão e análise dos fenómenos assumindo cada caso como único e singular, sendo a generalização colocada em segundo plano. Esta investigação é um estudo de caso que se baseia numa investigação-ação. Por este motivo, também o conceito de investigação-ação foi discutido. A investigação-ação implica investigar e agir sendo por isso constituída por três importantes aspetos: a pesquisa, a formação e a ação.

Neste capítulo enumerámos os instrumentos de recolha de dados realizando uma pequena reflexão em torno de cada um.

Por fim, abordámos a metodologia de análise realizando uma enumeração e explicação das categorias utilizadas na realização da análise de conteúdo.

No próximo capítulo debruçarmo-nos-emos sobre explicação do contexto empírico da investigação.

Capítulo V – Contexto Empírico da Investigação

Introdução

Neste capítulo faremos uma descrição do contexto empírico da investigação. Para a realização desta tarefa baseámo-nos no Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre criando e adaptando modelos que nos possibilitaram, através da explicação dos componentes que os constituem, o entendimento dos diversos elementos constitutivos do contexto de investigação da investigadora e das estagiárias.

Começaremos por fazer uma referência ao Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre detendo-nos nas suas quatro vertentes básicas.

Avançaremos depois para o Modelo de Supervisão/Animação, contexto empírico da investigadora. Olhando para cada um dos elementos que o constituem com o cuidado e atenção que merecem, ficamos a conhecer os diversos componentes, ambientes e factores que fazem parte do contexto de estudo da investigadora. Posto isto, seguiremos até ao contexto empírico das estudantes.

Na explicação do contexto empírico das estudantes também nos socorremos do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre criando, à semelhança do que aconteceu para o contexto da investigadora, um modelo adaptado que nos permitisse focar e analisar cada um dos elementos do contexto de investigação das estagiárias. Assim sendo, foi criado o Modelo de Relação de Animação. Através deste modelo observaremos cada um dos elementos constituintes do contexto empírico bem como, as actividades realizadas pelas estudantes. Faremos ainda uma explicação detalhada do projeto de investigação-ação das estagiárias focando os três momentos basilares: conceção, implementação e avaliação.

O primeiro momento, o da conceção, divide-se em dois grandes aspectos: o conhecimento do contexto e das pessoas (onde é realizada uma descrição das actividades realizadas pelas estudantes no Lar no sentido de conhecerem melhor o contexto no qual iam intervir) e o projeto “Vivências...” onde é realizada uma seleção da informação recolhida e apurados os motivos e desejos que estão na base do projecto bem como, uma reflexão em torno da melhor ferramenta a ser utilizada.

O segundo momento diz respeito à implementação do projecto, onde é feita uma descrição das duas actividades que o constituem: “Histórias de uma Vida” e “Partilha de Momentos”. Por fim, é abordada a avaliação.

As descrições são realizadas em forma de narrativa e permitem uma contextualização mais concreta do trabalho realizado pelas estudantes.

5.1. Contexto da Investigação

5.1.1. O Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

Com o intuito de facilitar a explicação do contexto da presente investigação decidimos utilizar um modelo que nos permitisse, através do esclarecimento dos elementos que o constituem, focar os vários aspetos chave que revelaram ser pedras basilares do contexto empírico. Tendo como base o modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993), criámos o modelo da Relação de Supervisão/Animação que teve lugar na supervisão dos estágios de Animação Cultural, sendo a supervisão um contexto específico onde se desenrolaram contextos de desenvolvimento pessoal e formação de profissionais. Naturalmente que a utilização do modelo de Légendre implicou ajustamentos ao contexto, ao objeto de estudo e às intencionalidades que conduziram a investigação nos planos de supervisora.

Tal como já referimos atrás, esta pesquisa é um estudo de caso sobre uma investigação-ação. Existem então dois contextos: o da investigadora enquanto supervisora, e o das estudantes enquanto agentes no projeto de estágio com contornos de investigação-ação.

Por existirem dois contextos, que ao longo da investigação se foram tocando e cruzando, entendemos que a melhor forma de explicar cada um deles seria recorrendo ao modelo de Relação Pedagógica de Renald Légendre, tal como já foi referido.

Antes de mais, consideramos pertinente explicar o modelo que esteve na base dos modelos construídos para esta investigação. Tal como se pode ver no livro *Didáctica das Expressões* de Amílcar Martins (2002), o modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) é composto por quatro vertentes básicas: o Sujeito (S) de aprendizagem, o Agente (A) de ensino, o Objeto (O) de estudo e o Meio (M) imediatamente envolvente ou mais afastado. Tal como nos diz Amílcar Martins (2002: 31), entre cada um destes pólos existem relações biunívocas e correspondências; assim sendo, existe uma Relação de Ensino entre o Agente e o Sujeito, uma Relação de Aprendizagem entre o Sujeito e o Objeto, uma Relação de didáctica entre o Agente e o Objeto e o Meio surge como fator decisivo de todas as relações. O modelo é então desenhado da seguinte forma:

Modelo de Relação Pedagógica

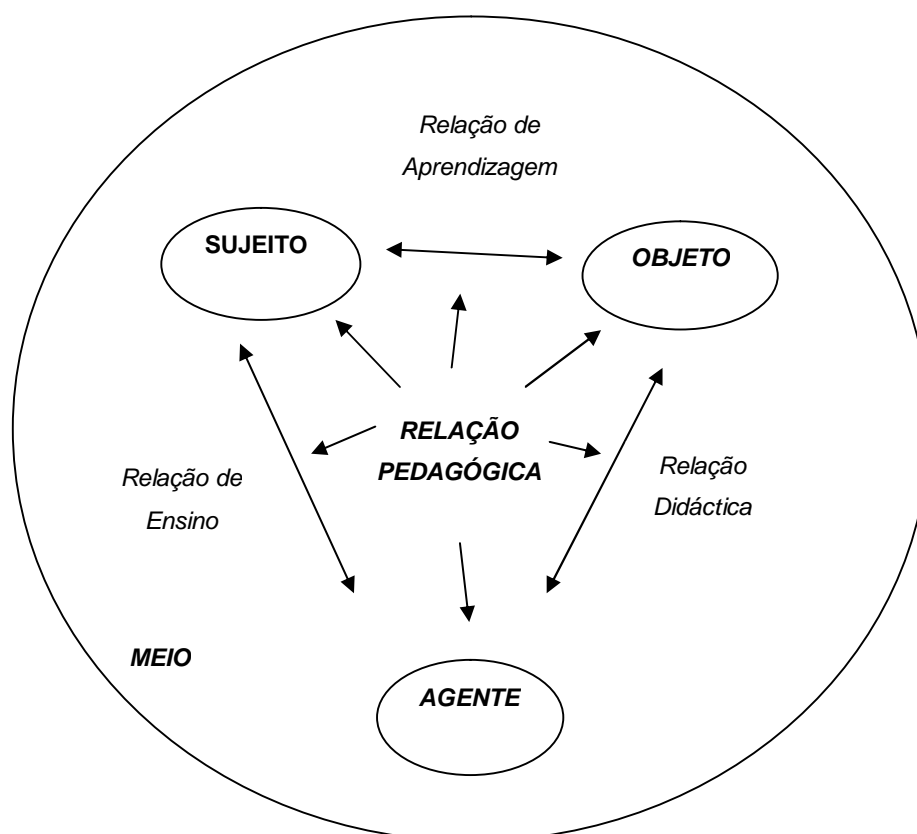


Figura I - Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

5.1.2. O Modelo de Relação de Supervisão/Animação (contexto da investigadora)

O modelo de Relação de Supervisão/Animação é o modelo que serve de base para a explicação do contexto da pesquisa da investigadora. Tal como no modelo de Renald Legendre, também o modelo da Relação de Supervisão/Animação é constituído por quatro pólos básicos: o Meio, o Agente, o Sujeito e o Objeto. Entre cada um dos pólos existem relações biunívocas a que chamámos Estratégias. Estas estratégias dizem respeito a ações e interações que, promovidas pelo supervisor, impulsionam o desenvolvimento de cada um dos pólos. Para que a relação de supervisão/animação seja pertinente, fecunda e válida é importante que exista uma constante relação entre os quatro pólos do modelo potenciada pelas estratégias, e envolvida numa postura de investigação-ação.

Tal como já referimos, a presente investigação assentou numa relação de supervisão. Contudo, mais do que uma relação de supervisão, existiu uma relação de supervisão/animação uma vez que acreditamos que o trabalho de supervisão implica muito mais que uma avaliação de comportamentos mas sim, que faz uso sobretudo, de

estratégias que facilitem a construção e a expansão das capacidades dos estudantes e dos seus processos de compreensão e reflexão. Queremos com isto dizer que, sendo a supervisão uma estratégia de orientação e de formação de futuros profissionais, só conseguiríamos verdadeiramente atingir os nossos objetivos se a assentássemos numa relação de animação.

Modelo de Relação de Supervisão/ Animação

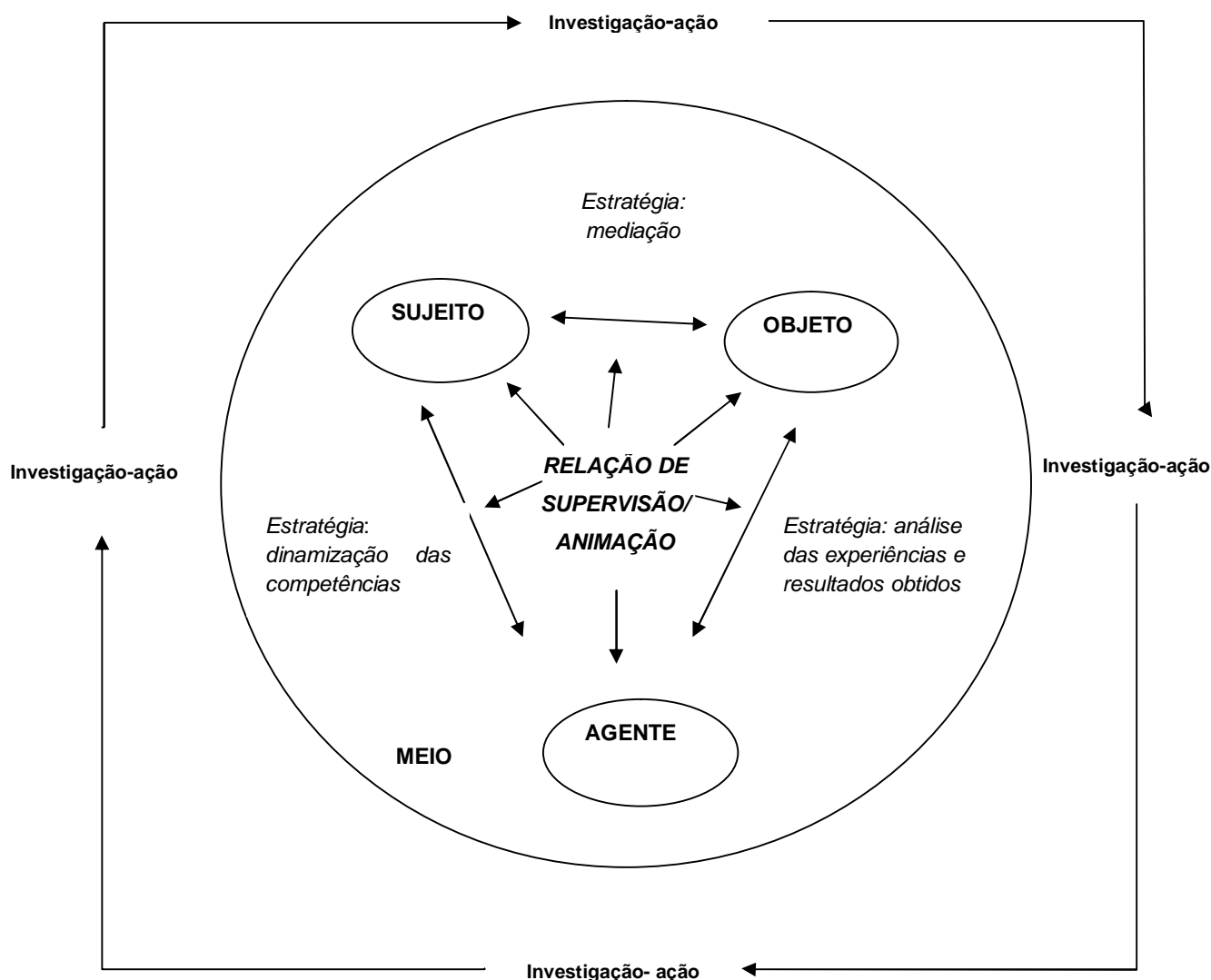


Figura II - Modelo de Relação de Supervisão/Animação

Esta Relação de Supervisão/Animação possui os seguintes elementos estruturantes:

Meio (M): ESECS/Licenciatura em Animação Cultural/semestre de estágio

Agente (A): Investigadora/Supervisora

Sujeito (S): Estudantes em estágio da licenciatura em Animação Cultural

Objeto (O): A formação das estudantes durante o período de estágio

Estratégias (E): Discussão de ideias, intervenções, meios e planificações

Meio (M)

- *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS)*

Esta investigação decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Foi criada em 1979, iniciando as suas atividades letivas apenas em 1985. No ano de 1987 foi integrada no Instituto Politécnico de Leiria. Sendo a mais antiga instituição de ensino superior de Leiria, tem vindo a ser enriquecida com novas ofertas de formação que apresentam complementaridades com os seus domínios originais de ensino, a formação de professores do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

- *Licenciatura em Animação Cultural*

A licenciatura em Animação Cultural teve o seu início na Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria tendo sido transferida no ano letivo de 2007/2008 para a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do mesmo Instituto. Devido ao caráter da oferta formativa existente na instituição onde foi criada, esta licenciatura apresentava um plano de estudos em consonância com os recursos existentes naquele local.

Aquando da integração deste curso na ESECS foram delimitados três perfis de atuação do Animador Cultural que se constituíram como norteadores da formação realizada: a organização e produção de projetos e iniciativas culturais; a intervenção e promoção de processos participativos, críticos, reflexivos e criativos usando as linguagens artísticas; a investigação produzindo conhecimento.

No presente ano letivo chegou ao fim o primeiro ciclo de estudos na ESECS e sentiu-se a necessidade de se proceder a uma reestruturação do curso, adequando não só o plano de estudos à oferta formativa existente na escola, mas sobretudo aos três perfis supracitados. Assim sendo, houve a introdução de novas disciplinas relacionadas nomeadamente, com as Metodologias de Investigação, Psicologia e Pedagogia Comunitária, mas também as Artes (que surgiam como opções no antigo plano de estudos) passaram a diferentes Linguagens Artísticas de caráter obrigatório. Não obstante, é importante salientar que as estudantes participantes no presente estudo fazem parte da turma que chegou agora ao fim do primeiro ciclo de estudos e que, como tal, toda a sua formação foi assente no plano de estudos que provinha da Escola Superior de Artes e Design não usufruindo da reestruturação em cima enunciada.

O curso funciona em seis semestres e é dada grande relevância à concepção de projetos culturais, existindo por isso, um total de quatro unidades curriculares (UC) que trabalham o projeto cultural. Estas quatro unidades curriculares estão repartidas pelos primeiros dois anos do curso originando que, no semestre do estágio (o sexto semestre), os estudantes já tenham desenvolvido algumas competências no que diz respeito à capacidade de conceber, implementar e avaliar um projeto de animação cultural. É colocado ênfase na capacidade dos estudantes de investigar e produzir conhecimento e é por esse motivo que os projetos de estágio assumem características de investigação-ação. No tópico a seguir será explicado o estágio e o projeto de investigação-ação que lhe dá forma.

- *Estágio*

Na licenciatura em Animação Cultural as metodologias de aprendizagem apostam num desenvolvimento não só de competências específicas, mas também na aquisição de capacidades e competências transversais, tais como, o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, etc.

É por este motivo que o projeto de estágio possui um cariz de investigação-ação, obrigando os estudantes a investigar e a produzir conhecimento, tal como preconiza a terceira característica do perfil do animador adotado pela escola.

Precisamente por ser uma investigação-ação, o projeto de estágio começa a ser construído no quarto semestre na unidade curricular denominada Prática do Projeto Cultural sendo esta lecionada pela investigadora. A construção do projeto inicia-se com a escolha da instituição acolhedora de estágio. No sentido de se promover a autonomia e a pró-atividade é dada liberdade aos estudantes de escolherem os seus futuros locais de estágio. Porque se considera importante que os estudantes tenham uma cada vez maior responsabilidade e comprometimento na sua formação, é a eles que compete visitar as instituições que possam ser acolhedoras do estágio, tomar contacto com os projetos e encetar relações com as pessoas. Resumindo, a escolha do local de estágio é da responsabilidade do aluno.

Depois de escolhido o local de estágio, e ainda durante o quarto semestre, os estudantes visitam com alguma regularidade esses mesmos locais a fim de conhecerem, com uma cada vez maior profundidade, o seu contexto de intervenção, as realidades e as pessoas que a ele pertencem.

Durante este quarto semestre, os estudantes iniciam a concepção do seu projeto de estágio que, tal como já foi referido, possui características de investigação-ação. Os estudantes são consciencializados para a importância de conhecer bem a realidade antes

de intervir e como tal, a importância de se fazer uma observação profunda e uma análise detalhada. Este tipo de análise é importante porque permite constatar a existência de feitos, fenómenos, problemas, necessidades, possibilitando já o conhecimento do local. É fundamental que todo o projeto se fundamente nas necessidades reais que afetam concretamente as pessoas e o contexto.

Depois de se realizar uma observação profunda do local de estágio e de se detetarem as necessidades e potencialidades, os estudantes são motivados para, em conjunto com a instituição, apontarem áreas e estratégias de intervenção, assim como estabelecerem prioridades.

No final do quarto semestre, é pedido aos estudantes a entrega de um pré-projeto no qual surge uma descrição e uma análise feita à futura instituição de estágio assim como, uma reflexão realizada em conjunto com a instituição em torno das necessidades e das potencialidades detetadas, e ainda propostas de intervenção.

No quinto semestre, as unidades curriculares tomam o pré-projeto elaborado pelos estudantes como pedra basilar na lecionação dos conteúdos e, os vários pontos focados no projeto entregue pelos estudantes no semestre anterior são aprofundados. Pode-se dizer que existe um enriquecimento do pré-projeto com o contributo das várias unidades curriculares que constituem o semestre cinco.

O sexto semestre é dedicado exclusivamente à unidade curricular de estágio. Esta unidade curricular visa permitir aos estudantes a inserção em contextos e funções relacionadas com a Animação Cultural. Para além do contacto com as instituições que envolve a construção e a implementação de projetos, pretende-se que os estudantes desenvolvam competências de pesquisa, análise e reflexão. É neste sentido que o projeto de estágio do curso de Animação Cultural reveste a forma de investigação-ação.

A unidade curricular de estágio foi iniciada no dia 1 de março e terminou no dia 30 de maio, perfazendo um total de 375 horas. Durante este período foi exigido aos estudantes que implementassem um projeto de intervenção e que refletissem acerca das experiências e que analisassem os resultados obtidos, numa postura de constante reorientação de práticas. É entendido como sendo fundamental que os estudantes desenvolvam as suas competências reflexivas e que assumam, desde o início, uma postura de investigação, ação, reflexão.

Agente (A)

- *A Investigadora/Supervisora*

No presente estudo um dos elementos constituintes é a investigadora que acumula também o papel de supervisora do estágio das estudantes em estudo. A investigadora foi também a docente que lecionou três das quatro unidades curriculares referentes ao projeto cultural.

Logo no primeiro semestre do primeiro ano, a investigadora lecionou a UC de Teoria e Conceção do Projeto Cultural I. Nesta unidade curricular fez-se uma introdução à problemática da teoria e conceção de projetos culturais tendo como referencial a compreensão da problemática do universo artístico e cultural, a sua história e a observação do desenvolvimento de projetos desde a sua conceção ou ideia inicial, à sua definição, enquadramento e planeamento, até à sua consecução, avaliação e conclusão. Pode-se dizer que, foi realizada uma introdução à cultura de projeto fornecendo aos estudantes as pistas introdutórias para uma compreensão da sua teoria e das ferramentas necessárias para o seu aprofundamento ao longo do curso.

No segundo semestre do primeiro ano, a investigadora lecionou a UC de Iniciação à Prática do Projeto Cultural. Esta unidade curricular teve como referencial a aplicação prática dos conceitos adquiridos, através da elaboração e execução de projetos de pequenas dimensões. Nesta UC pretendeu-se uma iniciação à prática do projeto cultural fornecendo aos estudantes pistas introdutórias para uma compreensão da relação do animador com as instituições/organizações, os espaços, os equipamentos culturais e os diferentes tipos de recursos necessários ao desenvolvimento de programas e projetos de animação cultural.

A unidade curricular de Prática do Projeto Cultural é lecionada no quarto semestre e também pela investigadora. É nesta UC que se começa a conceber o projeto de estágio, a encetar o conhecimento com as instituições e a criar o pré-projeto de investigação-ação tal como atrás já foi explicado.

No sexto semestre a investigadora foi também supervisora de estágio das estudantes intervenientes no presente estudo. As funções/tarefas a desempenhar pelos supervisores assentam em três pontos principais: orientar as sessões de trabalho/momentos de formação previstos; acompanhar/apoiar o trabalho desenvolvido pelos estudantes no decurso de todas as atividades da UC; promover a reflexão sobre o trabalho em desenvolvimento. Verifica-se pois, que o supervisor possui um papel importante na conceção e implementação do projeto dos estudantes e, através de uma relação estreita, deve contribuir para o enriquecimento das práticas dos estagiários bem como promover a postura de investigação-ação ajudando a formar profissionais mais conscientes. Pode-se então dizer que, apesar do projeto de investigação-ação ser concebido e implementado pelos estudantes, a verdade é que o supervisor possui um papel muito importante enquanto alimentador e estruturador desse projeto, exigindo um trabalho próximo e de equipa. Foi precisamente este trabalho de equipa que foi desenvolvido ao longo do estágio entre a investigadora, enquanto supervisora de estágio, e as estudantes estagiárias.

Sujeito (S)

- *As estudantes em estágio da licenciatura em Animação Cultural*

O grupo de estágio era constituído por duas estudantes pertencentes à primeira turma do curso de Animação Cultural e como tal, constituíram o primeiro grupo a realizar estágio nesta área, bem como o primeiro grupo a obter a licenciatura.

A investigadora foi professora das estudantes desde o primeiro semestre, tendo trabalhado com elas nas unidades curriculares de projeto cultural enunciadas no tópico anterior. Por este motivo, havia já uma relação bastante aprofundada entre a investigadora e as estudantes. Se por um lado as estudantes já conheciam a maneira de trabalhar da sua supervisora, por outro lado, esta conhecia as limitações e as potencialidades das estudantes. Aliado a este facto, existia ainda uma relação de confiança e empatia originando um ambiente emocional positivo de extrema importância no trabalho de equipa que se foi desenvolvendo.

As estudantes optaram por desenvolver o seu projeto de estágio numa instituição da 3ª Idade porque não conheciam praticamente nada acerca desta realidade. Ambas provieram do curso tecnológico de Ação Social e ambas possuíam experiência de formação em contexto real de trabalho com as crianças. Nenhuma das duas tinha alguma vez estado com o público idoso.

O facto de terem vindo do curso tecnológico de Ação Social, com a vertente de Práticas de Animação Sociocultural, fez com que estas possuíssem uma ideia mais concreta acerca do conceito de Animação e do trabalho do animador, logo no primeiro semestre. Por este motivo, participaram sempre de forma bastante motivada nas unidades curriculares de projeto cultural e desenvolveram sempre projetos bastante adequados às realidades.

O curso tecnológico proporcionou-lhes ainda conhecimentos sobre as Linguagens Artísticas. Contudo, estes conhecimentos revelaram ser bastante incipientes ficando um pouco aquém do necessário ao técnico superior de animação cultural.

Como as discentes já se conheciam há muitos anos, uma vez que eram colegas de turma desde o 10º ano, acabaram por trabalhar sempre juntas ao longo dos três anos da licenciatura. Por esse motivo, foram criando estratégias de complementaridade, conseguindo cada uma delas colmatar com as suas potencialidades, as necessidades da colega.

Objeto (O)

- *A formação das estudantes da licenciatura em Animação Cultural durante o período de estágio*

O objeto de estudo da presente investigação é a formação das estudantes da licenciatura em Animação Cultural durante o estágio, possuindo este características de investigação-ação. Queremos com isto dizer, que se pretende estudar, analisar e perceber

quais as competências que são desenvolvidas pelas estudantes durante o semestre de estágio.

Embora na sua formação, as estudantes tenham tido unidades curriculares práticas, no que refere nomeadamente às diferentes Linguagens Artísticas, o que possibilitou a aquisição dos conhecimentos que servem de base e de ferramenta à sua atuação enquanto animadoras, a verdade é que, é na prática que se percebe se as estudantes conseguem aplicar os conhecimentos e a forma como os aplicam; só na prática se percebe a capacidade que as estudantes têm de planear, interagir e avaliar. E nesta caminhada do saber para o saber fazer, da interiorização de conhecimento teórico para uma prática refletida, o que evolui nas estudantes? Que dimensões são desenvolvidas? Que áreas e que competências são ativadas e impulsionadas durante o período de estágio com características de investigação-ação? É intuito deste estudo identificar e analisar as dimensões a nível profissional e pessoal que são desenvolvidas nas estudantes durante o estágio, sendo este uma prática reflexiva, ancorada numa postura de investigação-ação.

Estratégias (E)

Para que haja verdadeiramente uma relação de supervisão/animação é preciso que existam relações entre os elementos estruturantes. Estas relações estão ancoradas em estratégias, estratégias estas que pressupõem a existência de posturas, conhecimentos e aprendizagens.

No modelo atrás apresentado, conseguimos perceber que todos os elementos estão em relação mas que existem correspondências mais diretas entre elementos. A estas correspondências chamamos estratégias. As estratégias constituíram-se como importantes intervenções, meios e planos para provocar o desenvolvimento desta relação entre elementos. Analisaremos para cada destas estratégias de seguida:

(Agente – Sujeito) – desenvolvimento das competências

Entre o agente (investigadora/supervisora) e o sujeito (as estudantes) podemos dizer que existe uma estratégia de desenvolvimento das competências. Nesta relação, a supervisora, através da interação e envolvimento, e sempre numa abordagem reflexiva, ativou e impulsionou as competências das estudantes, promovendo um processo gerador de aprendizagens. Através das análises e reflexões conjuntas, as competências pessoais e profissionais vão sendo identificadas e desenvolvidas sempre numa perspetiva de valorização do conhecimento epistemológico da prática e perfeccionando a competência profissional como resultado da aplicação da teoria. Esta estratégia implica a capacidade de sugerir ideias, práticas, motivar e impulsionar a realização de projetos.

(Sujeito – Objeto) – mediação

Entre o sujeito e o objeto existe a estratégia de mediação. Sendo o sujeito as estudantes, e o objeto a sua formação, compete ao supervisor mediar as competências que são desenvolvidas e que depois se verificam e observam durante a sua formação. Cabe ao supervisor apontar, registrar, informar, incentivar e mediar os conhecimentos aplicados e as competências desenvolvidas pelas estudantes.

(Objeto – Agente) – análise das experiências e resultados obtidos

Na relação entre o objeto e o agente, cabe ao agente desenvolver a estratégia de análise das experiências e dos resultados obtidos. Nesta relação há por parte do agente, a realização de uma reflexão em torno das competências pessoais e profissionais que foram desenvolvidas e dos resultados atingidos. Há uma análise reflexiva das competências evidenciadas pelas estudantes. Esta estratégia é um avaliar formativo que monitoriza o desenvolvimento do trabalho e o crescimento das estudantes.

Todas as estratégias estão intimamente relacionadas, contribuindo umas para o desenvolvimento das outras. Só após a análise das experiências e dos resultados, a supervisora pode reorientar a prática juntamente com as estudantes e identificar que competências devem ser desenvolvidas. Esta relação de supervisão assenta numa abordagem reflexiva, ancorada num ciclo de investigação-ação.

Na análise a este modelo percebemos que, através das suas orientações, a investigadora/supervisora possui um papel importante no projeto concebido e implementado pelas estudantes. A supervisora/investigadora é um elemento sempre presente que norteia a investigação-ação das estudantes e alimenta e estrutura as suas competências, ajudando na promoção das suas dimensões, daí a importância de se realizarem reuniões quinzenais entre a supervisora/investigadora e as estudantes.

Estes encontros quinzenais revestem-se de grande importância uma vez que se assumem como espaços privilegiados de desenvolvimento do verdadeiro trabalho de análise e reflexão. Nestes encontros entre supervisora e estudantes, através de uma abordagem reflexiva, vão-se debatendo e discutindo estratégias que apenas proporcionam o desenvolvimento das estudantes se forem entendidas, refletidas e analisadas. Quinzenalmente, era feita a investigação e a reflexão das práticas realizadas durante as semanas anteriores, e acordavam-se novas práticas para serem realizadas nas semanas seguintes.

Modelo de Relação de Animação

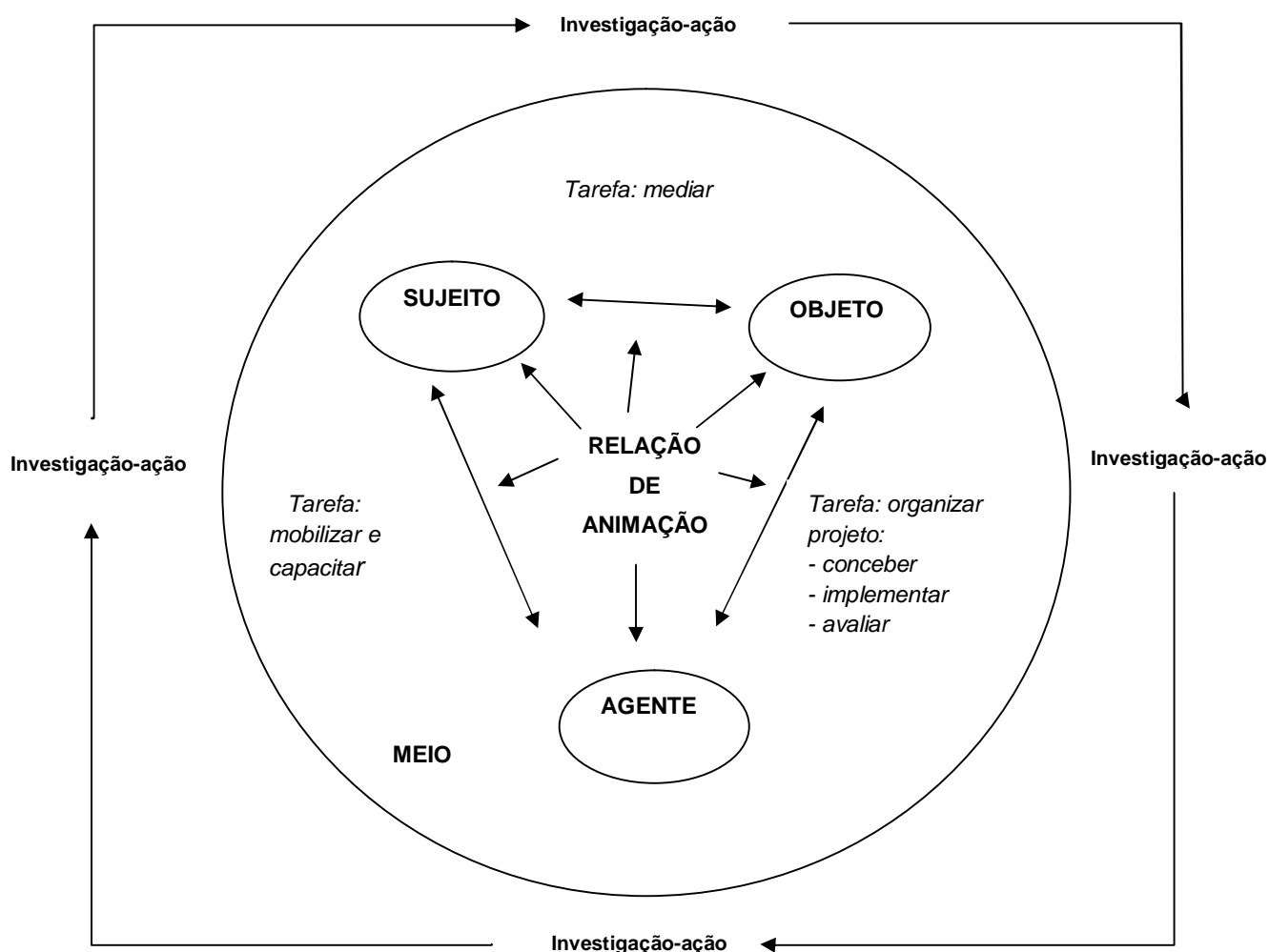


Figura III - Modelo de Relação de Animação

Tal como já foi referido, o trabalho de supervisão/investigação da investigadora tem como base o contexto de investigação das estagiárias. O contexto do estudo levado a cabo pela investigadora está intimamente relacionado com o contexto de estudo das estudantes e por esse motivo torna-se importante explicar o contexto da investigação-ação das estudantes estagiárias.

5.1.3. O Modelo de Relação de Animação (contexto das estudantes estagiárias)

À semelhança do que fizemos para o contexto da pesquisa da investigadora, também para a explicação do contexto da investigação-ação das estudantes nos socorremos de um modelo baseado no modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) citado por Amílcar Martins (2002:30-31) e que possui, à semelhança do original, quatro pólos estruturantes: Meio, Agente, Sujeito e Objeto. Não obstante, foi também necessário afastarmo-nos do modelo original e adaptá-lo a este contexto que é

diferente, com intervenientes diferentes. Este modelo é um modelo de Relação de Animação uma vez que foi este o tipo de relação desenvolvido pelas estudantes ao longo do estágio. Também neste modelo existem entre cada um dos pólos relações biunívocas a que chamámos Tarefas. Estas tarefas dizem respeito a ações, iniciativas, trabalhos que devem ser feitos num determinado tempo e espaço para que se atinjam os propósitos. Esta Relação de Animação só o será verdadeiramente, se existirem relações de ligação e de potenciação entre os quatro elementos isto é, se possuir um carácter de investigação-ação.

Esta Relação de Animação possui os seguintes elementos estruturantes:

Meio (M): Academia Cultural e Social da Maceira

Agente (A): Estudantes estagiárias

Sujeito (S): Utentes de Lar e Centro de Dia da Academia Cultural e Social da Maceira

Objeto (O): Projeto “Vivências...”

Tarefas (T): Conjunto de ações, iniciativas, trabalhos que devem ser feitos num determinado tempo e espaço para que se atinjam objetivos

Meio (M)

- *Academia Cultural e Social da Maceira*

A Academia Cultural e Social da Maceira é uma Instituição Particular de Solidariedade Social tendo sido criada em 1995 por um grupo de pessoas da comunidade da Maceira que, preocupadas com os idosos e as suas necessidades, juntaram esforços.

Conforme se pode ler no relatório de atividades e contas do ano de 2008, esta instituição possui como principais objetivos satisfazer as necessidades básicas das pessoas institucionalizadas (alojamento, alimentação, saúde, higiene, conforto e ocupação/lazer); fomentar a continuidade ou o restabelecimento das relações familiares e da vizinhança; favorecer os sentimentos de interação, autoestima e segurança de forma a contribuir para a estabilidade e o retardamento do processo de envelhecimento. Facilmente se percebe que é preocupação desta instituição assegurar o bem-estar dos utentes a todos os níveis.

A Academia Cultural e Social da Maceira dispõe de cinco respostas sociais com o intuito de satisfazer as necessidades expressas por aqueles que procuram a instituição. As respostas sociais são as seguintes: Serviço de Apoio Domiciliário, Centro de Convívio, Centro de Dia, Lar e Centro Comunitário. Na presente investigação apenas o público do Lar será objeto de estudo.

A instituição possui espaços amplos e agradáveis: existem várias salas de estar e convívio, um refeitório grande e uma sala decorada de forma mais alegre, onde se guardam os materiais dos trabalhos manuais e onde se realizam algumas atividades de animação, daí a esta sala ser chamada sala da animação. Ainda que a instituição possua mais espaços, estes foram os locais escolhidos para a implementação do projeto e concretização das atividades.

Agente (A)

- *As estudantes estagiárias*

No modelo anterior já foi realizada uma descrição das estudantes estagiárias. Note-se no entanto que, no outro modelo, as estudantes eram o elemento Sujeito e neste, são o elemento Agente. Neste modelo, as estudantes têm o papel de implementar projetos, realizar, desenvolver e promover atividades junto dos utentes. Atendendo ao facto de que esta é uma relação de animação, as estagiárias utilizam as várias ferramentas da animação como uma estratégia educativa e cultural de emancipação individual e coletiva, assente num conjunto de práticas de Investigação, Participação e Ação Comprometida.

As estudantes, enquanto animadoras culturais em formação, e enquanto agentes neste modelo de Relação de Animação tiveram como objetivo uma construção conjunta de projetos reflexivos e críticos e o reforço do respeito pelas liberdades individuais e coletivas.



Foto 1 – As estudantes estagiárias

Sujeito (S)

- *Os utentes de Lar e Centro de Dia da Academia Cultural e Social da Maceira*

No que respeita à população da presente investigação, esta terá como participantes os idosos institucionalizados na valência de Lar, perfazendo um total de 42 utentes com idades compreendidas entre os 60 e os 98 anos. É um grupo maioritariamente feminino, com capacidades físicas e níveis culturais bastantes diversificados e gostos muito distintos. Aprofundar a caracterização dos sujeitos desta investigação implicaria uma descrição praticamente individual, tal é a heterogeneidade do grupo e a unicidade de cada utente. Não podíamos no entanto, deixar de referir que existe um aspeto comum a grande parte do grupo: a sua proveniência. A grande maioria dos utentes é oriunda da vila da Maceira e, por este motivo, conhecem-se desde crianças, o que faz com que as amizades e as inimizades entre eles tenham sido também trazidas para a instituição.



Foto 2 – Alguns dos utentes numa das salas de convívio

Objeto (O)

- *Projeto “Vivências...”*

O projeto de investigação-ação desenvolvido pelas estudantes denominou-se “Vivências...” e teve como principal objeto de estudo perceber como pode o técnico de animação cultural, utilizando as expressões artísticas, promover a aproximação entre o idoso institucionalizado e a sua família. Este estudo assentou na seguinte questão de investigação: **Quais são os contributos de Projetos de Animação Cultural, que privilegiam as Linguagens Artísticas, na aproximação da família ao idoso institucionalizado?**

Este projeto teve dois pontos de atuação distintos: por um lado criar momentos de interação e de partilha entre o idoso e os seus familiares e por outro, dar a conhecer às famílias as atividades de animação realizadas na instituição, demonstrando a importância destas no quotidiano do seu familiar idoso. Pretendeu-se ainda fomentar nas famílias um maior interesse pelas atividades de animação e suscitar o seu interesse em participar nas mesmas. Reforçar laços familiares e promover o envelhecimento ativo com a ajuda da família assumiu-se como o grande objetivo norteador.

O projeto teve três momentos estruturantes: a conceção, a implementação e a avaliação. Falaremos de seguida acerca de cada um desses momentos.

1º Momento: A conceção do projeto

O conhecimento do contexto e das pessoas

A escolha e delimitação da problemática a ser trabalhada no projeto de estágio com características de investigação-ação surgiu durante o quarto semestre, na UC de Prática do Projeto Cultural, uma vez que as estudantes visitaram várias vezes a instituição e tiveram várias conversas com a animadora e a diretora técnica. Logo neste semestre, as estudantes perceberam que, lutar contra a visão que muitas famílias possuem das instituições da 3ª Idade como um local de “depósito” e promover a interação entre utentes e familiares, através das linguagens artísticas, se assumia como o grande objetivo que apenas seria conseguido, se o projeto tivesse contornos de uma espiral reflexiva e interventiva.

Um bom projeto de animação deve ir ao encontro das necessidades e das aspirações dos indivíduos, implicando sempre desenvolvimento e participação. Nunca é de mais salientar que não se concebe animação sem participação. Sendo a animação uma prática social desenvolvida conjuntamente pelo agente e pelos destinatários, as estudantes perceberam que conceber um projeto implicava antes de mais, conhecer os utentes, perceber as suas necessidades, desejos e gostos.

As estudantes rapidamente perceberam que a melhor forma de conhecer os utentes e adquirir conhecimentos práticos de trabalho de animação nesta área seria participar nas atividades que eram realizadas quotidianamente por estes. Assim, as estudantes:



Foto 3 – Participaram nos jogos...



Foto 4 – ...fizeram ginástica...



Foto 5 – ...realizaram trabalhos manuais com os utentes...



Foto 6 – ...e sobretudo... conversaram muito com os idosos

As estudantes perceberam que, tão importante como conhecer os utentes, era conhecer o tipo de atividades que eram realizadas na instituição. A integração das

estudantes nas atividades já planeadas pela instituição revelou-se essencial para estas perceberem que tipo de ações eram produzidas e a forma como eram desenvolvidas.

Antes de mais, as estudantes perceberam que a celebração dos dias festivos possui uma importância extrema na instituição. Quer a equipa técnica, quer os idosos, esperam que algo seja feito para celebrar os dias comemorativos. Por isso, as estudantes participaram na celebração de:

Dia Internacional da Mulher



Foto 7 – Realizando sacos com cheirinhos e massagens faciais!

Páscoa



Foto 8 – Caramelizando amêndoas...



Foto 9 – ... fazendo o Folar...



Foto 10 – ...construindo trabalhos para venda



Foto 11 – Não esquecendo os aniversários dos utentes que eram sempre celebrados

A celebração dos dias festivos implicava, regra geral, a realização de trabalhos manuais onde era construído algo que normalmente era oferecido aos utentes e aos funcionários. Logo nas primeiras semanas de estágio, as estudantes perceberam que os dois tipos de atividades possuidores de maior relevo na instituição eram:



Foto 12 – Os trabalhos manuais



Foto 13 – e os passeios...



Foto 14 – ... sobretudo para beber café

No que respeita a atividades de aproximação dos idosos às suas famílias, estas prendiam-se basicamente com a realização de almoços, lanches e jantares, sobretudo para celebração de dias festivos como a Páscoa, Natal, etc.



Foto 15 – Jantar da Páscoa

A participação ativa nas atividades da instituição assumiu-se como uma importante forma de conhecer a mesma mas também, os utentes e até os seus familiares. A adoção de uma postura de observação participante permitiu um conhecimento mais aprofundado que se revelou fundamental na conceção e desenvolvimento do projeto criado pelas estudantes.

O projeto “Vivências...”

Já atrás realçámos a importância que teve para a conceção do projeto a participação das estudantes nas atividades da instituição. Aquando da realização do diagnóstico da realidade de intervenção, as estudantes perceberam que efetivamente, o desejo mais frequentemente manifestado pelos idosos era o de passarem mais tempo com os seus familiares. E que, apesar de gostarem muito dos almoços e jantares de Natal e Páscoa, gostariam de estar de uma forma mais íntima com a família e que estes viessem à instituição mais vezes.

Tendo como objetivo basilar a aproximação da família ao idoso institucionalizado, as estudantes entenderam que a forma mais profícua de desenvolver um projeto desta natureza seria utilizar uma linguagem artística que agradasse aos idosos mas sobretudo, utilizá-la de uma forma criativa, dando espaço ao idoso e ao familiar para serem os protagonistas.

Podemos dizer que este projeto começou a tomar forma quando as estudantes perceberam que havia uma atividade que era realizada pela animadora da instituição e que agradava de uma forma especial aos utentes: sessões fotográficas. Depois de as estudantes verem a forma entusiástica como os idosos participavam nas sessões fotográficas e como se davam a descobrir, perceberam que esta seria uma ferramenta a utilizar. Para além disso, as estudantes estagiárias tiveram formação em fotografia e multimédia o que lhes dava um grande à vontade na utilização destas ferramentas. Nasceu assim o projeto “Vivências...” que se divide em dois grandes momentos: “Histórias de uma Vida” e “Partilha de Momentos”.

2º Momento: A implementação do projeto

“Histórias de uma Vida”

A atividade “Histórias de uma Vida” é constituída por várias sessões e pretende promover a interação entre utentes do Lar e os seus familiares, utilizando como ferramenta principal a fotografia. Não obstante, e devido ao facto desta atividade ser constituída por várias sessões bastante demoradas sendo assim necessário muito tempo para a sua concretização, as estudantes optaram numa fase inicial por realizar a atividade “Histórias de uma Vida” apenas com três utentes. Contudo, e por motivos de incompatibilidade de horários com os familiares, a atividade acabou por ser realizada até ao fim, apenas com uma das utentes.

A utente protagonista desta atividade foi a D. Maria (nome fictício) internada em Lar há cerca de 4 anos e com diagnóstico clínico de Alzheimer, estando este ainda no início. Desde que foi internada, a utente nunca mais saiu da instituição logo, os contactos com as pessoas e espaços que faziam parte da sua vida foram praticamente todos cortados.

Na instituição, esta utente passa a maior parte do tempo apática, sem se relacionar com os outros utentes e colaboradores, sem esboçar sequer um sorriso. Esta utente apenas comunica com os outros se for estimulada para tal.

O familiar da utente que participou na atividade foi o seu marido. Extremamente bem-disposto e muito interessado em ser uma mais-valia, foi impressionante a forma como cooperou na recolha das fotografias e nas próprias sessões. Cada sessão teve a duração de aproximadamente duas horas. Foi feito um documento videográfico com excertos das filmagens das sessões que se encontra no Anexo I.

1ª Sessão – Pedido de fotografias

As estudantes reuniram com o familiar e pediram para este realizasse uma recolha e seleção de fotografias do seu utente e de momentos passados em família. Foi explicado ao familiar que todas as fotografias a que este tivesse acesso seriam importantes para o desenrolar da atividade.

2ª e 3ª Sessões – Reunião com a utente e o familiar

Reunião da utente com o familiar para conversar acerca da história de cada fotografia. As estudantes foram dialogando com a utente e o familiar incitando ambos a falarem sobre as fotografias que tinham à sua frente, nomeadamente quem eram as pessoas que lá constavam, onde foram as fotografias tiradas, quem as tirou, em que contexto, etc. O principal objetivo foi, em conjunto, relembrar todas as histórias de vida que estavam retratadas nas fotografias, os acontecimentos, estados de espírito; pretendeu-se um valorizar das memórias, do património individual de cada um e do coletivo do casal. Foi acima de tudo, um reviver de acontecimentos, de episódios passados, de encontrar pessoas que a memória entretanto já tinha apagado, de ver pessoas queridas que já não se viam há muito. No anexo I, nos vídeos 1, 2 e 3, poderão ser vistos excertos destas duas sessões.

Logo nesta segunda sessão, as estudantes ficaram extremamente surpreendidas com as reações positivas por parte da utente. Apesar de, por vezes, não reconhecer de imediato o conteúdo das fotografias, a verdade é que, com o tempo, demonstrou lembrar-se dos episódios e das pessoas retratados nas fotografias. Não raras foram as vezes em que a utente se lembrava do nome das pessoas e de episódios que o seu familiar já não se recordava. Ao longo das sessões a utente foi tendo várias reações que raramente foram vistas na instituição; a principal reação foram os rasgados sorrisos e as conversas com nexos que há muito tempo não eram vistos nesta utente.

Foi muito enriquecedor ver como esta atividade proporcionou a esta utente e ao seu familiar o reviver de bons momentos e uma interação e cumplicidade que já não existia há muito. Podemos dizer que se criou uma nova dinâmica na relação da utente com o marido, o seu familiar mais próximo, pois mostraram-se mais unidos e comunicativos. Com esta atividade ambos (apesar da utente estar diagnosticada com Alzheimer) lembraram as suas vidas, as dificuldades que passaram, os obstáculos que ultrapassaram, as vitórias conseguidas, os bons momentos, os filhos, os netos, os amigos, enfim a vida que tiveram...



Foto 16 – Recordando momentos passados...



Foto 17 – ...e algumas malandrices!

4ª e 5ª Sessões – Realização do filme

Foi pedido à utente e ao seu familiar que conversassem sobre as fotografias e que escolhessem as que, de alguma forma, eram mais representativas e significativas da sua vida. Foram acrescentadas a estas, fotografias da vida da utente e do familiar na instituição. Todas estas fotografias foram depois utilizadas na realização do filme das suas vidas. Este filme foi realizado pela utente e pelo familiar utilizando o programa Movie Maker. No vídeo 4, do anexo I, constam excertos da construção do vídeo pelos idosos.



Foto 18 – A construção do filme

6ª Sessão – Visualização do filme

Esta sessão diz respeito à fase final em que se visualizou o filme, produto do trabalho da utente e do seu familiar. Nesta visualização estiveram presentes as estudantes, a supervisora de estágio e a diretora técnica da instituição. Esta atividade finalizou-se com a entrega, ao familiar da utente, de um DVD com o filme “Histórias de uma Vida”. Uma vez que os filhos habitam em locais distantes e não tiveram a possibilidade de participar na atividade, o familiar prometeu que, da próxima vez que viessem a “casa”, mostrar-lhes-ia, com toda a certeza, o filme e faria todos os esforços para que a esposa estivesse presente. Poderá ser visto um excerto da visualização do filme final no vídeo 5, que consta no anexo I.



Foto 19 – A visualização do trabalho final



Foto 20 – Todos estavam ansiosos para ver o resultado...

Pretendeu-se com esta atividade promover uma aproximação verdadeira entre os utentes e os seus familiares, sendo estes os verdadeiros protagonistas da ação. Foram os utentes e os familiares que contaram as histórias, que partilharam os momentos, que criaram os produtos: foram o meio e o fim da atividade. E porque recordar é viver, com

este projeto pretendeu-se, através da valorização do passado, criar momentos de interação, de partilha, de desenvolvimento, de bem-estar num presente que por vezes carece de vida.

“Partilha de Momentos”

Esta atividade teve como objetivo central sensibilizar as famílias para as atividades realizadas pelos seus familiares idosos na instituição. Neste sentido, pretendeu-se por um lado, proporcionar um momento de convívio entre os familiares e os utentes e, por outro, mostrar o que se faz na instituição e convidar todos à participação nas atividades. Foram dois os momentos que constituíram a atividade:

– *Visualização do filme*

Foi projetado um filme contendo fotografias dos utentes na realização de diversas atividades, sobretudo de animação. Se por um lado, este filme tinha como objetivo mostrar o trabalho de animação que é realizado dentro da instituição e como os utentes são pessoas capazes, com gostos e vontades, que ainda conseguem realizar diversos tipos de atividades, por outro, era objetivo da projeção do filme, convidar os familiares à participação nas atividades realizadas, salientando que a porta da instituição está sempre aberta. A instituição é agora a casa dos idosos que nela estão institucionalizados e os familiares devem participar ativamente nesta fase da vida do seu familiar.

Os familiares reagiram positivamente ao filme, mostraram satisfação em ver os seus idosos a realizar atividades e a participar em diversas ações. Os próprios utentes manifestavam um grande agrado por se verem nas fotografias e partilharem estes momentos com os seus familiares.



Foto 21 – A apresentação do filme

– *Lanche*

Após a visualização do filme foi oferecido aos familiares e utentes um lanche. Este aspeto integra-se na cultura da instituição (muito apegada a almoços, lanches e jantares convívio), mas também foi uma forma de proporcionar mais uns momentos de interação entre os familiares e os idosos, num ambiente descontraído e animado.

Esta atividade “Partilha de Momentos” contou com familiares de quarenta utentes de um universo de sessenta. Houve uma grande adesão por parte dos familiares o que muito satisfaz as estudantes estagiárias que constataram que, apesar de alguns dos familiares não serem muito presentes no dia-a-dia do seu idoso, aderiram e participaram nesta atividade podendo esta ação ter constituído mais um passo no caminho da aproximação das famílias aos seus idosos.



Foto 22 – O lanche convívio

3º Momento: A avaliação do projeto

A avaliação foi realizada ao longo de todo o projeto e assentou sobretudo, na observação participante e conversas informais com os utentes e familiares, reuniões com a supervisora e redação do relatório final de estágio. Os resultados da avaliação serão refletidos e analisados num capítulo mais à frente denominado apresentação dos resultados.

Tarefas (T)

A relação existente entre os elementos do modelo assenta numa relação de animação. Uma relação de animação provoca uma prática aberta à participação individual e social, onde os sujeitos são implicados ativamente e onde todos são parte e participantes.

Numa relação de animação a passividade, a resignação e o fatalismo do viver humano é transformada em participação, autonomia e emancipação. A relação de animação assenta pois, em estratégias de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Neste modelo de Relação de Animação todos os elementos estão ligados por tarefas, ações, iniciativas que impulsionam as capacidades de cada elemento, ajudando no fomento e desenvolvimento das competências das estudantes estagiárias. Faremos de seguida uma explicação de cada uma destas tarefas:

(Agente – Sujeito) – mobilizar e capacitar

Entre o Agente (Estudantes) e o Sujeito (Idosos) existe a tarefa de mobilizar e capacitar. Numa relação de animação, o animador deve possuir a capacidade de implicar as pessoas, de favorecer uma participação real dos sujeitos no desenho e nas decisões dos projetos desenvolvidos.

Esta tarefa diz respeito às ações que promovem uma cidadania comprometida com o meio, desde uma ética da participação. O animador trabalha para suscitar uma convivência inclusiva e solidária daí a importância de realizar tarefas de mobilização e capacitação.

(Sujeito – Objeto) – mediar

Entre o Sujeito (Idosos) e o Objeto (Projeto) existe a tarefa de mediar. Numa relação de animação cabe ao animador ativar programas e serviços como instrumento, e mediar a forma como estes são implementados e vividos pelos sujeitos. Cabe ao animador mediar as estratégias, as ações e as atividades tendo sempre a consciência de que a animação é uma metodologia flexível e plural da qual devem surgir processos de conhecimento-reflexão-ação que impulsionem uma participação mais ativa e implicativa junto dos sujeitos.

Uma das tarefas do animador é colocar em relação os sujeitos e todas as possibilidades; fomentar um processo relacional onde a pessoa seja capaz de tomar parte ativa no seu próprio desenvolvimento.

(Objeto – Agente) – organizar projeto

Entre o Objeto (Projeto) e o Agente (Estudantes) existe a tarefa de organizar. Um projeto é um caminho: é uma ação interventiva numa determinada realidade, constituída

por ações, técnicas e atividades. É um processo que se desenvolve em várias fases interligadas entre si e em relação de dependência.

A realização de projetos é importante pois qualquer tipo de ação (social, cultural e educativa) com que se pretenda alcançar um objetivo ou resultado não deve ficar ao sabor da espontaneidade total de quem a realiza. A concepção, a implementação e a avaliação são os eixos principais de qualquer projeto cultural. Efetivamente, intervir numa dada realidade implica programar essa intervenção, executar o programado e avaliar todo o trabalho realizado. É então imprescindível ao trabalho do animador a construção de um projeto de intervenção.

Numa relação de animação é fulcral que o animador organize o projeto, o estruture, o alimente e, baseando-se em metodologias próprias e adequadas às realidades e às necessidades das pessoas, promova o seu desenvolvimento e bem-estar. A organização do projeto permite que o animador anime e seja animado partilhando poderes, saberes e valores. Nesta tarefa as estudantes vão, numa postura de investigação-ação reajustando o projeto, adequando-o aos seus objetivos.

Resumo

Neste capítulo foram descritos os contextos de estudo da investigadora e das estudantes através de modelos adaptados do Modelo Pedagógico de Rénald Légendre. Por esse motivo, inicia-se o capítulo explicando este modelo e fazendo uma referência aos elementos que o constituem. Depois desta explicação inicial é descrito o contexto de investigação da investigadora e de seguida, o das estudantes estagiárias, através do Modelo de Supervisão/Animação e Modelo de Animação respetivamente.

Na descrição do contexto de investigação das estagiárias incluiu-se uma narração das atividades realizadas por estas, nos três momentos constituintes do seu projeto de estágio com contornos de investigação-ação: concepção, implementação e avaliação. Esta descrição permitiu uma contextualização mais concreta dos enunciados das estudantes e da análise propriamente dita.

No capítulo VI prosseguiremos com a análise dos dados onde se poderá ver com detalhe, as atividades realizadas pelas estudantes e a análise realizada.

Capítulo VI – Análise de Dados

Introdução

O presente capítulo elabora uma análise do Objeto (O) de estudo desta investigação com base nos elementos recolhidos no diário de bordo da investigadora, nos diários de bordo das estudantes e nas reflexões finais do relatório de estágio das mesmas. A análise centra-se nos enunciados das estudantes que relatam o percurso realizado ao longo de três meses, na sua instituição de estágio. O relato desta viagem incide sobre os acontecimentos vividos e a sua análise e reflexão, mas também sobre os sentimentos e emoções das estudantes estagiárias e dos utentes da Academia Cultural e Social da Maceira.

A análise dos dados teve por base as reuniões quinzenais realizadas entre a investigadora e as estudantes. Era nesta reunião que era desenvolvido o verdadeiro trabalho de análise e reflexão, sempre ancorado numa abordagem reflexiva de debate e discussão de estratégias.

Esta reunião era constituída por dois momentos: no primeiro momento, através de uma postura de investigação-ação, era efetuada uma análise das práticas e das experiências concretizadas durante a quinzena, assim como dos resultados obtidos. Numa postura reflexiva apuravam-se as competências desenvolvidas, as áreas em que houve aprendizagens e progressos, debatiam-se as estratégias que foram utilizadas e as atividades desenvolvidas.

No segundo momento, a supervisora e as estudantes debatiam acerca das práticas a serem realizadas nas semanas seguintes, acordavam que atividades seriam feitas, e quais as estratégias que seriam implementadas. Podemos assim dizer que, o primeiro momento corresponde ao plano de intervenção da investigadora e o segundo momento ao plano de intervenção das estagiárias.

Gostaríamos de destacar a continuidade que existiu nas reuniões ao longo de todo o estágio uma vez que os tópicos de reflexão e análise que eram trabalhados no primeiro momento do encontro eram as propostas de intervenção apuradas no encontro anterior. Podemos assim dizer que, o primeiro momento do encontro assentava no segundo momento do encontro anterior.

No que respeita às reflexões finais individuais presentes no relatório de estágio são documentos precisos que nos oferecem uma análise feita em retrospectiva dos acontecimentos.

Tal como já dissemos anteriormente, para a análise dos diários e das reflexões finais individuais foram apuradas categorias, sendo a sua utilização fulcral na obtenção

das respostas às questões orientadoras deste estudo. Relembramos então as categorias utilizadas:

Relacional (REL)- refere-se à capacidade de relacionamento com os outros. Incluem-se os enunciados que fazem referência ao estabelecimento da comunicação positiva e relações interpessoais de confiança, a promoção da participação ativa, capacitação e implicação dos utentes, bem como sentimentos e emoções. Refere-se também à capacidade de criação e manutenção da empatia entre estudantes, entre estudantes e utentes, e entre estudantes e instituição. Esta categoria é importante uma vez que as competências relacionais são a base de todo o trabalho de animação, é o ponto que liga todas as áreas.

Pensamento Crítico/Reflexão (PCR)- refere-se à capacidade de reflexão sobre conceitos, estratégias e práticas. Foram tidos em conta os enunciados das estudantes referentes à crítica das suas práticas, à análise dos problemas detetados e a busca de soluções, ou seja, à postura de investigação-ação.

Linguagens Artísticas (LA)- refere-se à auto exigência, à atualização permanente na utilização das ferramentas e metodologias da Animação Cultural, nomeadamente das Linguagens Artísticas. Foram tidos em conta os enunciados respeitantes à coordenação de atividades artísticas, e a capacidade das estudantes de promoverem uma participação real e implicada dos utentes no desenho, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos.

A narração desta viagem é acompanhada por fotografias que se constituem como evidências dos fatos e acontecimentos que são relatados pois permitem ver as actividades realizadas, as expressões das estudantes e dos utentes bem como, certos pormenores humanos. Gostaríamos de salientar que foram feitos os devidos pedidos de autorização para que as fotografias pudessem ser utilizadas neste trabalho.

6.1. Análise dos Dados

1ª Quinzena

Plano de intervenção da Investigadora	Plano de intervenção das estagiárias
<p>1º momento</p> <p><u>Tópicos de reflexão e análise</u></p> <p>- o conhecimento da instituição (infraestruras, equipa técnica e</p>	<p>2º momento</p> <p><u>Propostas de intervenção</u></p> <p>- participar nas atividades já existentes na instituição;</p>

<p>funcionários);</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contacto e a comunicação com os utentes ; - a participação em atividades diárias dos utentes; - a participação nas atividades planeadas pela instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - participar na preparação das atividades já planeadas pela instituição: <ul style="list-style-type: none"> . Comemoração do Dia de Páscoa . Jantar de Páscoa para os utentes e Famílias.
---	--

Análise cruzada dos Diários das Estagiárias + Diário da Investigadora

Nestas primeiras duas semanas de estágio, o conhecimento da instituição foi o principal objetivo das estudantes. No primeiro dia, as estudantes foram recebidas pela diretora técnica da instituição e pela animadora que procederam às apresentações formais.

A apresentação foi fundamental para as estagiárias conhecerem não só as instalações, mas também os funcionários e utentes, criando-se desta forma um maior à vontade e sentimento de pertença:

“Logo após a nossa reunião a diretora foi-nos apresentar a todos os funcionários presentes nos diferentes setores, desde a lavandaria, secretaria, cozinha, escritório do centro comunitário e as funcionárias responsáveis do lar e centro de dia. Nessa mesma apresentação também conhecemos alguns utentes que se encontravam a tomar o seu pequeno-almoço. Esta apresentação foi muito boa porque assim já conseguimos associar um nome às caras e nós já não somos umas estranhas a invadir um espaço.” (D.B.02; pp: 01).

A grande maioria dos enunciados fazem referência à vontade das estudantes encetarem e fomentarem um bom **relacionamento** com os utentes, apostando numa comunicação positiva e empática. Por diversas vezes, as estudantes refletem acerca da urgência de associar um nome a cada uma das caras e uma personalidade, gostos e experiências a cada um dos idosos.

Um dos maiores receios das estagiárias prendia-se na forma como seriam recebidas pelos utentes. Nenhuma delas possuía experiência de trabalho com seniores e como tal, tinham muitas dúvidas na forma de como se relacionar com este tipo de público. Um dos seus grandes medos era o da rejeição:

“O primeiro dia correu bem, quando fomos apresentadas aos utentes estes mostraram-se muito atenciosos, curiosos em saber quem éramos e o que iríamos fazer; nenhum se mostrou com má cara nem se recusaram a falar connosco”. (D.B.02; pp: 01).

A melhor forma que as estudantes encontraram para conhecer bem os utentes foi participar nas atividades que os idosos realizavam no seu dia-a-dia tais como, jogar cartas, bingo, conversar, etc. Ao participar nas atividades de lazer dos utentes, as estudantes foram

conversando e recolhendo informações num clima descontraído e bem-disposto, acabando desta forma, por adquirir um conhecimento mais aprofundado e mais verdadeiro sobre cada um deles:

“O jogo do Bingo com os utentes da Academia provocou uma grande interação entre estes. Com esta atividade ajudámos a que eles exercitassem um pouco a sua mente e ao mesmo tempo fomos vendo as suas capacidades e a forma como se relacionam” (D.B.01; pp: 9).

“O jogo do Bingo é um dos preferidos pela maioria dos utentes e conseguem passar horas a jogá-lo. Foi muito bom terem-nos deixado dinamizar este jogo logo nos primeiros dias porque desta forma, fomos conhecendo as pessoas. Foi uma ótima maneira de decorarmos os nomes e de perceber um pouco as suas personalidades” (D.B.02; pp: 6).



Foto 23 – Estudantes a interagir com os utentes

As estagiárias não participaram apenas nas atividades diárias de lazer. Os dados indiciam que as estudantes tinham a noção de que o trabalho do Animador não deve ser apenas direcionado para os idosos autónomos mas também, para os semidependentes e os acamados, mas só quando acompanharam as funcionárias aos diversos quartos, e tomaram contacto com o tipo de trabalho que se faz com este público, é que este aspeto assumiu a sua amplitude. Este assunto é diversas vezes **criticado e refletido** pelas estudantes nos seus diários. Esta realidade era-lhes desconhecida e ainda não tinham refletido acerca do papel do Animador e da Animação com este tipo de pessoas. Visitar estes idosos “abanou-lhes” as estruturas e fê-las abrir horizontes, questionando conceitos e ações:

“O caso específico dos acamados é muito interessante, já que através destes visualizamos a vertente da animação mais profunda; ou seja, com este tipo de público

não é preciso planejar uma grande atividade, devido às suas limitações físicas, mas sim proporcionar experiências que deem vida, alento. Animação é isso, não é? Dar vida?” (D.B.01; pp: 02).

A participação e implementação de atividades já planeadas pela instituição revelou ser uma excelente forma de conhecer mais profundamente os utentes e os funcionários e, ao mesmo tempo, experimentar procedimentos metodológicos que não possuíam ou que nunca tinham tido a possibilidade de aplicar na prática. Foi-lhes então proporcionado que realizassem aulas de ginástica e desenvolvessem atividades de trabalhos manuais, tanto com os utentes do lar e centro de dia bem como, com o grupo do centro comunitário.

“Por fim, a sessão de ginástica acaba com um exercício de lançamento de bolas, em que nós estagiárias e a animadora nos dividimos pela sala e executámos com os idosos alguns passes” (D.B.01; pp: 04).

“Durante a manhã ouvimos as instruções necessárias e preparámos todo o material necessário para a atividade que se realizou durante a tarde” (D.B.02; pp: 06).

“Este dia de estágio iniciou-se com a apresentação das atividades a desenvolver durante este dia, propostas pela animadora” (D.B.01; pp: 10).

A participação nas atividades da instituição, para além de promover um maior contacto entre as estudantes e os utentes, tal como já foi referido, proporcionou-lhes ainda uma sensação de bem-estar uma vez que fez com que se sentissem úteis e uma mais-valia para a instituição, elevando a sua autoestima e provocando um maior empenhamento no seu papel de estagiárias:

“Este dia foi muito importante porque, como a animadora por motivos de consulta médica não pôde ficar connosco durante a tarde, esta incumbiu-nos de realizar a atividade sozinhas; para nós foi muito importante ter esta responsabilidade de coordenar sozinhas um grupo que não conhecíamos e fazer uma atividade que nunca tínhamos feito anteriormente” (D.B.02; pp: 09).

“Posso afirmar que este primeiro dia de estágio foi muito divertido superando as minhas expectativas. Os idosos receberam-nos de braços abertos e com um sorriso na cara. Ao longo da apresentação verificámos que os idosos nos aceitam e acreditam que seremos uma mais-valia para a Academia.” (D.B.01; pp: 02).

“Podemos realizar estas atividades que estavam já programadas pela instituição é muito bom para nós: obriga-nos a interagir com as pessoas e a adquirir experiência e mais à vontade na realização de atividades” (D.B.01; pp: 03).

Durante estas primeiras semanas as estagiárias enfrentaram o medo da rejeição, assumiram como objetivo primordial o conhecimento das pessoas e reconheceram que a melhor forma de conhecerem o meio e os utentes seria através da observação participante.

Nesta quinzena, o grupo de estágio percebeu que, no âmbito das Linguagens Artísticas, o que mais se destaca é a realização de trabalhos manuais. E, numa postura de observação participante, conseguiram assinalar quais as atividades realizadas mais

frequentemente pelos idosos: moldes para os perus de pinhas, a construção de pompons para os pintainhos e a criação dos cheirinhos:

“A tarde é destinada a trabalhos manuais. Destaca-se a realização de pompons, dos perus, a experiência de realização de pequenos sabonetes e o acompanhamento da realização dos moldes dos pompons” (D.B.01; pp: 04).



Foto 24 – Realização de trabalhos manuais: a construção dos perus

Nestas primeiras semanas, as estudantes ainda não conseguiram apontar uma forma de utilizar as linguagens artísticas para promover a aproximação da família ao idoso, nem de analisar e refletir sobre o tipo de atividades realizadas dentro das expressões. Como estavam concentradas em conhecer as pessoas e em integrar-se o melhor possível na instituição, a possibilidade de realização deste tipo de atividades assumiu-se como uma mais-valia que foi prontamente aceite, sem qualquer tipo de questionamento ou espírito crítico.

Resumo/Balanço Quinzenal:

Numa tentativa de condensar os elementos descritos com as categorias anteriormente explicitadas, podemos dizer que a categoria que mais se destacou foi a **Relacional**. Precisamente por ter sido a primeira quinzena de estágio, os dados indiciam que as estudantes sentiram a necessidade de, durante estes primeiros dias, conhecer as pessoas que fazem parte da instituição, e por sua vez darem-se também a conhecer, sempre numa tentativa de criar uma relação de confiança e empatia com todos. Houve

uma grande intenção comunicadora e revelaram grande vontade na criação de laços com as pessoas.

No que respeita à capacitação e implicação dos utentes, as estudantes mostraram indícios de reconhecimento de que as pessoas são o mais importante num projeto de animação começando desta forma, a mostrar vontade de promover uma participação ativa dos utentes nas atividades.

Nesta primeira quinzena, o **Pensamento Crítico e Reflexivo** das estudantes virou-se muito mais para a forma como a instituição entendia os vários conceitos e promovia as várias práticas, do que propriamente para a análise da sua própria atuação. Numa altura em que as estagiárias estavam a conhecer a instituição e a tentar “encaixar-se”, revelou-se crucial entender primeiro como tudo funciona. Antes de mais, as estudantes tentaram perceber como era a animação entendida e vivida dentro da instituição, nomeadamente pelas funcionárias. Houve, logo desde o início, enunciados que revelaram indícios de entendimento por parte das discentes da importância das funcionárias serem aliadas do animador e a importância que deve ser dada ao trabalho em equipa. Esta preocupação de tentar perceber a visão que as funcionárias do lar possuíam em relação ao conceito e ao trabalho de animação proporcionou-lhes a aquisição de mais conhecimentos e novas visões sobre o trabalho que se faz numa instituição da 3ª Idade, nomeadamente com os acamados, realidade que as estudantes patentearam diversas vezes desconhecer.

Um outro aspeto que assumiu grande relevância nos enunciados das estudantes prendeu-se se com a parte burocrática, inerente aos projetos e às atividades de animação, que as estudantes reconheceram desconhecer. As discentes revelaram preocupação em perceber a importância de escrever e de documentar as ideias e as atividades. Reconheceram ainda que, para que haja uma boa coordenação das atividades, é importante a existência de um registo escrito para que todos os envolvidos possam perceber melhor as atividades em que estão inseridos.

Ainda que tenha sido em menor frequência, também é possível perceber enunciados que se referem à categoria das **Linguagens Artísticas**. Nesta semana as estudantes estiveram envolvidas sobretudo em atividades de trabalhos manuais.

Foi uma preocupação da investigadora, enquanto supervisora, vigiar a forma como as estudantes encetavam contacto e conhecimento com os utentes e a instituição. Para além deste aspeto, foi também preocupação da investigadora alertar as estudantes para o tipo de trabalhos que estavam a ser realizados nas Linguagens Artísticas. Se, no que respeita ao primeiro ponto, as estudantes mostraram sempre capacidade de fomentar uma comunicação empática, no que se refere ao segundo ponto, revelou-se ainda muito prematuro encetar uma reflexão em torno do tipo de trabalho que estava a ser desenvolvido com os utentes uma vez que, as estudantes estavam ainda inebriadas com a entrada neste mundo da animação e da 3ª Idade.

2ª Quinzena

Plano de intervenção da Investigadora	Plano de intervenção das estagiárias
<p>1º momento</p> <p><u>Tópicos de reflexão e análise</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação nas atividades já existentes na instituição; - a preparação das atividades já planeadas pela instituição; - informação recolhida acerca dos utentes; - a utilização das linguagens artísticas. 	<p>2º momento</p> <p><u>Propostas de intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - preparar e desenvolver as atividades já planeadas pela instituição: <ul style="list-style-type: none"> . Comemoração do Dia de Páscoa . Jantar de Páscoa - preparação de atividades a desenvolver com os utentes; - recolha de informação sobre os utentes.

Análise cruzada dos Diários das Estagiárias + Diário da Investigadora

Após as duas semanas iniciais de estágio, as estudantes já se sentiam bastante à vontade na instituição, já conheciam a grande parte dos utentes e das funcionárias. Se na primeira quinzena, a grande preocupação das estudantes se prendeu sobretudo com a categoria **relacional** isto é, com o conhecimento das pessoas e da instituição, a verdade é que, nesta quinzena, esta preocupação assume contornos diferentes. Nos diários de bordo das estudantes, este aspeto relacional surge associado à manutenção da empatia e dos laços criados e ao reforço do espírito do trabalho em equipa com as funcionárias.

Tal como já foi anteriormente referido, durante as primeiras semanas, as estudantes foram-se apercebendo da colossal importância que o trabalho em equipa assume numa instituição desta natureza e, como a existência de um clima de empatia, boa disposição e até carinho entre as funcionárias e entre estas e as animadoras favorece um melhor ambiente na instituição plasmando-se no trabalho desenvolvido com os utentes. Desta vez, a estratégia utilizada foi a realização de um lanche feito especialmente para as funcionárias.

“Com a atividade do lanche para as funcionárias, podemos observar como é importante para elas ver o seu trabalho ser reconhecido; a maioria sentiu-se acarinhada com esta pequena atenção” (D.B.02; pp: 21).



Foto 25 - O lanche oferecido às funcionárias

Ainda no que concerne à capacidade relacional, os dados indicam que as estudantes fizeram grandes progressos com os utentes mais introvertidos, com aqueles que ainda não lhes tinham dado espaço para que elas se aproximassem.

“Este dia foi muito gratificante para nós porque um dos utentes que ainda não tinha ganhado confiança suficiente para se abrir connosco e para partilhar as suas histórias de vida, hoje esteve o dia todo connosco, a falar e a brincar” (D.B. 02; pp: 21).

“Ao longo destas semanas tenho aprendido muito, e uma das coisas que aprendemos é que cada pessoa tem o seu tempo para começar a interagir connosco. Houve pessoas que desde o início criaram empatia e se aproximaram, mas houve outras que precisaram de mais tempo. E tem sido curioso ver a mudança dessas pessoas para connosco” (D.B.02; pp: 23).

Apesar de as estudantes referirem experiências reveladoras do seu empenho na capacitação dos utentes, na criação de empatia e no fomento da comunicação positiva, a verdade é que os dados revelam que a grande parte dos enunciados são do foro do **Pensamento Crítico e Reflexivo**.

Ao contrário das primeiras duas semanas em que as estudantes realizavam os trabalhos que lhes eram pedidos sem grande questionamento e reflexão porque ainda estavam entontecidas pela entrada num mundo desconhecido repleto de novos conhecimentos, contactos e aprendizagens, nesta segunda quinzena, as estagiárias revelaram uma preocupação em tentar entender os vários aspetos relacionados com as ações que realizavam.

Antes de mais, nos seus diários de bordo, as estudantes refletem em torno das atividades realizadas. Estas fazem referência à importância que possui para o idoso ver o seu trabalho ser considerado útil e valorizado. Um dos trabalhos manuais que foi amplamente realizado foi o dos pintainhos em pompons, com sacos de amêndoas caramelizadas às costas. Este trabalho foi alvo de muitas encomendas por parte de pessoas da comunidade e familiares e, quando os idosos estavam a fazer os pintainhos ou os sacos, já sabiam que estava tudo vendido. Este aspeto foi fulcral na motivação dos utentes que se empenharam na realização dos trabalhos,

“O dia terminou com a realização dos pintainhos para as encomendas já feitas e o acabamento de mais algumas bolsinhas a colocar nos pintainhos. Assim, pedimos ao Srº Manuel que fizesse com a ajuda do molde os saquinhos que servirão para pôr as amêndoas e este aceitou prontamente” (D.B.02; pp: 17).

“Durante todo o dia estivemos a receber encomendas para os pintainhos. Aproveitámos para reunir um grupo de utentes e tentar finalizar estas encomendas. Todos disseram logo que sim” (D.B.02; pp: 17).

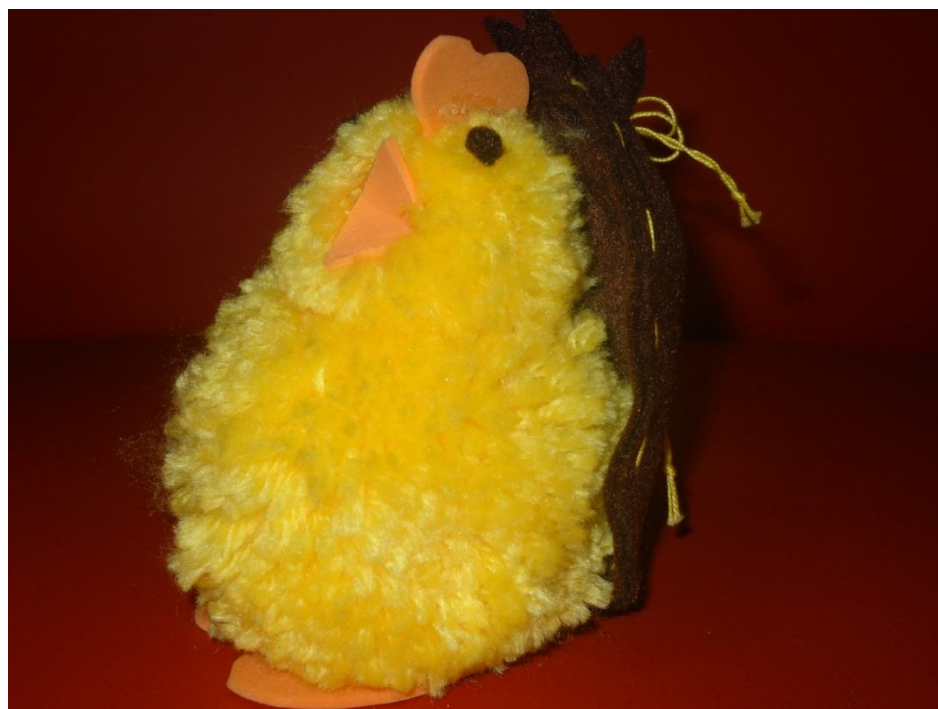


Foto 26 – Um dos muitos pintainhos realizados!

Se nas semanas anteriores, as estudantes conheceram os idosos mais dependentes, nestas semanas começaram a manifestar preocupação em integrar estes utentes nas atividades realizadas. Uma das formas que as estudantes encontraram de integrar estes idosos foi realizar as atividades onde os mais dependentes pudessem ver e conversar sobre aquilo que se estava a fazer:

“Foi bastante agradável estar a trabalhar no piso de baixo junto dos utentes, porque apesar destes não serem capazes de fazer alguns trabalhos, eles gostam de nos ver a fazer” (D.B.02; pp: 18).

“O simples facto de estarmos a realizar as atividades na sala de convívio ao pé do refeitório fez com que os utentes mais dependentes pudessem observar o que estávamos a fazer e até conversarem connosco sobre o assunto” (D.B.01; pp: 29).

“Concluo deste dia a importância da realização das atividades junto dos utentes mais dependentes já que estes merecem toda a nossa atenção e empenho, porque demonstram-se como um público muito carente e, ao mesmo tempo, afetivo” (D.B.01; pp: 29).

Foi também nesta altura que as estudantes começaram a ver na prática, a singularidade de cada idoso. Cada utente é uma pessoa individual, com capacidades físicas e conhecimentos diferentes. Como tal, as discentes começam a refletir acerca da importância de pensar e tratar cada idoso como pessoa individual, fruto da vida que já viveu.

“Deste dia concluo a grande variedade de experiências de vida que estes utentes possuem. Verificamos que são estas que levam, na maior parte das vezes, as pessoas a serem como são atualmente” (D.B.01; pp: 34).

É também por este motivo que as estudantes reconhecem a importância de pensar e preparar atividades com antecedência, sobretudo aquelas que têm como objetivo celebrar dias festivos:

“Concluo deste dia a importância das atividades serem pensadas e realizadas com alguma antecedência das datas festivas porque assim temos a oportunidade de experimentar coisas novas e de conseguir corrigir antecipadamente caso surja algum erro” (D.B.01; pp: 38).

Pela primeira vez, as estagiárias realizaram uma saída com os utentes. Atendendo ao tamanho da carrinha e aos gostos e personalidade de cada idoso, apenas alguns foram convidados a participar. Apesar de ter sido uma experiência nova para as estudantes, houve uma preocupação por parte destas em tentar perceber se este tipo de atividades é profícuo para o idoso. Assim, as estudantes mantiveram o espírito crítico e reflexivo e uma observação atenta ao longo da saída. No final, ambas concordaram que as saídas são ótimas oportunidades para os idosos saírem da rotina do lar e poderem recuperar algumas das atividades que faziam antes de serem institucionalizados, tal como ir beber café. As estudantes também descobriram a mudança que se opera no comportamento dos idosos:

“Este dia foi muito importante pela saída que realizámos ao exterior porque vimos reações e posturas nos utentes que dificilmente vemos no seu dia-a-dia na Academia” (D.B.01; pp: 41).

“A saída ao exterior possibilitou aos utentes sair de um local onde o seu dia-a-dia é sempre igual para um local onde puderam expressar livremente as suas alegrias e as suas tristezas e onde puderam esquecer, por algum tempo a situação em que se encontram atualmente” (D.B.01; pp: 41).

“Este dia foi muito importante porque pudemos assistir a uma atividade que ainda não tínhamos tido a oportunidade de fazer – uma saída. Nesta atividade pudemos sentir como é importante para os utentes saírem para outro local, principalmente para os utentes que estão em Lar, porque podem sair do ambiente onde estão diariamente” (D.B.02; pp: 30).

No que respeita à categoria das **Linguagens Artísticas**, esta surge bastante associada ao pensamento crítico e reflexivo. Ainda que de uma forma incipiente, as estudantes revelam indícios de preocupação com o tipo de atividades que estão a ser realizadas e a forma como estão a ser implementadas.

A construção das dezenas de “pintainhos” praticamente ocupou as estagiárias durante estas duas semanas. Assumiram categoricamente a concretização desta tarefa e, foi a partir deste trabalho, que se iniciaram na coordenação de atividades e na implicação dos utentes na elaboração deste tipo de trabalho.

Encontramos nos diários um crescente número de enunciados que revelam uma verdadeira preocupação em realizar atividades que vão ao encontro dos gostos e aspirações dos utentes, nomeadamente na aproximação destes às famílias; como tal, decidiram socorrer-se de entrevistas realizadas pela animadora aos utentes há cerca de dois anos.

“Nessa manhã estivemos a analisar as entrevistas que a animadora tinha realizado há dois anos antes, a nossa intenção era retirar alguma informação que nos ajudasse com as famílias, mas logo nos apercebemos que não tinha informações pertinentes para nos ajudar” (D.B.01; pp: 20).

“Outra coisa importante foi ver as entrevistas feitas pela animadora, pois inicialmente pensámos que nos poderiam ajudar, mas logo nos apercebemos que teríamos de realizar entrevistas nossas para obter a informação que pretendíamos” (D.B.02; pp: 22).

Pensavam que iriam encontrar nas entrevistas informações sobre a preferência dos idosos relativamente às linguagens artísticas, desejos acerca do que gostariam de fazer envolvendo a utilização destas ferramentas, bem como informações respeitantes às suas famílias. Não obstante, não encontraram informações que lhes pudessem ser úteis para a criação do seu projeto e decidiram fazer as suas próprias entrevistas.

Apesar de ser ainda a segunda quinzena de estágio, as estudantes começam já a questionar-se acerca da melhor forma de promover uma participação real e implicada dos idosos no desenho do seu projeto de estágio e na execução e avaliação das atividades da instituição. Em todo este processo, a animadora da instituição tem sido um apoio e uma mais-valia.

Resumo/Balanco Quinzenal:

Ao condensar os elementos descritos percebemos que a categoria que mais se destacou foi o **Pensamento Crítico/Reflexivo**. Durante estas duas semanas, as estudantes refletiram sobretudo acerca das práticas realizadas na instituição e no tipo de estratégias implementadas.

Antes de mais, as estudantes foram-se apercebendo do cuidado que deve ser colocado no tipo de trabalhos que se pedem ao idoso. As estagiárias referem experiências em que, quanto mais os idosos sentiam que o seu trabalho era útil e valorizado, maior era o empenho colocado na sua realização.

Um outro aspeto relevado pelas estudantes foi a situação dos idosos dependentes. Elas refletem acerca da importância de os incluir nas atividades realizadas e questionam-se acerca da melhor forma de o fazer. Ao longo dos enunciados, vão reconhecendo que cada caso é um caso, refletem em torno da singularidade de cada idoso e na importância de arranjar estratégias de inclusão deste tipo de utentes.

O sair da instituição é um outro tema que mereceu uma análise crítica e reflexiva por parte das estudantes uma vez que, nestas duas semanas, tiveram oportunidade de participar num passeio e analisar a sua importância para o utente. No final da saída, ambas reconheceram que este tipo de atividades é muito interessante e que favorece o desenvolvimento do idoso em contextos e com práticas diferentes das habituais do dia-a-dia.

No que respeita à categoria **Relacional**, esta foi sentida em bem menor frequência, ao contrário da quinzena anterior uma vez que, por serem as primeiras semanas de estágio, as estudantes concentraram os seus esforços na criação de relações interpessoais; estas duas semanas pautaram-se pela manutenção e reforço dos laços criados nas semanas anteriores.

Dentro deste aspeto é de destacar o lanche realizado para as funcionárias que teve como principais objetivos demonstrar o valor que é atribuído ao seu trabalho bem como, reforçar as relações existentes através de um momento de convívio.

Ainda nesta categoria, gostaríamos de chamar a atenção para o facto de as estudantes terem conseguido uma maior aproximação dos utentes mais tímidos ou mais reservados. Esta segunda quinzena serviu por um lado, para reforçar laços com as funcionárias e com os idosos e por outro, para encetar novas relações com utentes que ainda não se tinham manifestado dispostos para tal.

No que concerne à categoria **Linguagens Artísticas**, podemos verificar enunciados referentes à preocupação das estudantes em implicar ativamente os utentes na construção do seu projeto de estágio. Para tal, refletem em torno da melhor forma de conseguir informações relativas aos gostos dos idosos, nomeadamente, no que respeita às linguagens artísticas.

A grande preocupação das estudantes prende-se com o conhecimento mais

aprofundado dos utentes no sentido de saber que linguagem ou linguagens podem ser utilizadas na aproximação do idoso à família e como podem ser implementadas. Em jeito de síntese, podemos dizer que as estudantes começam a revelar preocupações em tentar recolher informação pertinente de forma a conceber, implementar e avaliar projetos o mais adequados e participados possível.

3ª Quinzena

Plano de intervenção da Investigadora	Plano de intervenção das estagiárias
<p>1º momento</p> <p><u>Tópicos de reflexão e análise</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação nas atividades já existentes na instituição; - a atividade de comemoração do Dia de Páscoa; - a atividade do Jantar de Páscoa com as Famílias; - a preparação das atividades a desenvolver com os utentes; - informação recolhida sobre os utentes. 	<p>2º momento</p> <p><u>Propostas de intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos de recolha de dados acerca dos utentes; - preparação e realização de atividades a desenvolver com os utentes; - participação na preparação do Jantar de Angariação de Fundos; - conceção do projeto de estágio.

Análise cruzada dos Diários das Estagiárias + Diário da Investigadora

Esta quinzena foi constituída pela semana anterior à Páscoa e pela semana subsequente. Neste sentido, na primeira semana as estudantes estiveram envolvidas na preparação do Jantar de Páscoa e na segunda no desenvolvimento e implementação de atividades novas.

Nestas semanas, e dentro do âmbito **Relacional**, as estudantes destacam apenas dois momentos: o primeiro refere-se à reunião com a diretora técnica da instituição e o segundo à tentativa de saber informações mais pormenorizadas acerca dos utentes.

A reunião com a diretora da instituição foi encarada pelas estudantes como sendo muito importante. Várias vezes as estudantes referem o facto de já estarem na instituição há um mês e de ainda não terem tido um feedback do seu trabalho por parte da instituição. Neste sentido, esta reunião serviu para fazer um balanço do que havia sido desenvolvido até então, e para ajustar alguns outros aspetos. Nesta reunião, as estudantes analisaram e

criticaram o seu trabalho e a sua prestação. Para além disso, neste encontro, as estudantes viram o seu trabalho ser elogiado e aperceberam-se que já fazem parte da equipa.

“Deste dia saliento a importância da reunião com a diretora técnica porque entendemos através desta o apoio que nos é fornecido por toda a equipa; tanto funcionários como direção e utentes nos têm vindo a facilitar a nossa integração. Observámos também, que a nossa integração está a ser bem sucedida e que a equipa da Academia está contente com o nosso desenvolvimento até agora” (D.B.01; pp: 43).

“Neste dia foi importante termos tido a reunião com a diretora técnica pois tínhamos já muita informação para partilhar com ela e foi bom poder ouvi-la fazer uma análise ao nosso estágio” (D.B.02; pp: 31).

Ainda na dimensão do relacionamento, as estudantes foram-se apercebendo que seria necessário um conhecimento mais aprofundado dos utentes para poderem promover uma verdadeira participação e capacitação. Apesar de fazerem diversas referências à sua postura de escuta, comunicação e criação de empatia com os utentes no sentido de os conhecer melhor, a verdade é que sentiram a necessidade de realizar conversas informais com as diretoras técnicas da instituição, no sentido de saber mais informações acerca dos utentes, nomeadamente informações médicas,

“O dia iniciou-se com uma conversa informal com uma das diretoras técnicas da instituição em que lhe colocámos algumas questões relacionadas com a parte médica de alguns utentes, para podermos lidar melhor com eles já que temos vindo a observar que a indiferença demonstrada por alguns utentes se deve a situações de doença específica” (D.B.01; pp: 43).

Necessitaram também de obter junto dos idosos informações que focassem, mais concretamente, alguns aspetos e assuntos importantes para a construção do projeto de estágio, tais como, as suas atividades preferidas, a linguagem artística que mais gostariam de desenvolver, a sua relação com a família, etc. Para obter estas informações, as estudantes decidiram construir entrevistas que, na quinzena seguinte, passariam aos idosos.

Também nesta quinzena, à semelhança do que aconteceu na quinzena anterior, o âmbito que mais se destacou foi o **Pensamento Crítico/Reflexivo**. Antes de mais, as estudantes refletem acerca do facto da atividade dos pintainhos, que as ocupou quase durante um mês, ter sido muito demorada. Para além disso, analisam o facto de ter sido uma atividade complexa e que teve de ser feita em grande quantidade. Apesar dos idosos colaborarem na realização da atividade, as estudantes não podiam contar com a ajuda de todos devido às limitações físicas de grande parte dos utentes.

“Esta manhã acabámos todos os preparativos para as bolsas com amêndoas, para oferecer; toda esta atividade de caramelizar amêndoas e fazer os pintainhos foi muito boa, mas foi uma atividade que demorou muito tempo e seria necessário um grupo de pessoas para realizar a atividade o que nem sempre aconteceu. Quando

pensamos em atividades assim temos de pensar no número de pessoas que existem para nos ajudar!” (D.B.02; pp: 33).

O jantar de Páscoa foi uma atividade extremamente exigente mas, segundo os enunciados das estudantes, extremamente profícua; antes de mais, referem os conhecimentos que esta atividade proporcionou no que concerne à organização deste tipo de eventos.

“Este foi o dia do jantar de Páscoa com as famílias e nós estivemos o dia todo nos preparativos para a noite. Este jantar teve uma preparação muito grande, houve várias reuniões para se tomarem decisões tais como a ementa, o preço do jantar, quais os funcionários que estariam de serviço, a configuração dos convites, telefonemas para confirmar a vinda ao jantar, entre outras coisas” (D.B.02; pp: 35).

Para além destes conhecimentos, o jantar possibilitou ainda o conhecimento de uma faceta dos utentes que as estudantes não tinham ainda visto. Segundo a análise realizada pelas estagiárias, os idosos ficaram extremamente satisfeitos com o facto de terem as suas famílias junto de si, o que veio reforçar as suas ideias de direccionar o seu projeto de estágio para a aproximação dos utentes e suas famílias.

“Através deste jantar percebemos a importância que a família tem no idoso institucionalizado e como este necessita de ter a atenção dos seus familiares” (D.B.01; pp: 49).

“Depois deste jantar tenho a certeza que estamos no caminho certo no tema que escolhemos para o nosso projeto de estágio” (D.B.02; pp: 36).

Ao criticar e analisar esta atividade, as estudantes apercebem-se que o idoso muda completamente e revela uma maior felicidade quando está junto da família. Para além disso, houve ainda a preocupação de utilizar este jantar para começarem a conhecer os familiares dos utentes, a criar empatias e fomentar as relações interpessoais.

“Concluo que este dia foi muito importante para nós estagiárias pois demonstrou-nos uma faceta dos utentes que não conhecíamos: uma grande felicidade e orgulho por estarem junto da sua família” (D.B.01; pp: 48).

“(…) nós, ao longo do jantar fomos falando com os utentes e familiares para os conhecermos e dar-mo-nos a conhecer, aproveitámos ainda para tirar muitas fotografias” (D.B.02; pp: 34).

Na semana a seguir à Páscoa, o pensamento crítico e reflexivo das estudantes virou-se sobretudo para as grelhas de avaliação, as saídas e a experimentação de novas atividades de trabalhos manuais.

No que concerne às grelhas de avaliação, este foi um trabalho já apontado pela animadora como sendo importante no trabalho de Animação. E as estudantes decidiram dedicar-lhe mais tempo esta semana. Através desta atividade houve um trabalho de

análise e reflexão acerca da importância de se saber da opinião das pessoas que participam nas atividades no sentido de se poder melhorar.

“(..) iniciámos a elaboração de pequenas grelhas de avaliação das atividades realizadas até agora e perceber qual a opinião dos utentes relativamente àquilo que tem sido feito” (D.B.01; pp: 50).

“(..)esta grelha revela ser importante para sabermos a opinião dos utentes” (D.B.02; pp: 36).

Os dados indicam que as estudantes foram-se apercebendo da importância de preparar as atividades com a devida antecedência para que tudo corra bem:

“Ao longo de todo este tempo de estágio começamos a ver muita coisa e principalmente a apercebermo-nos que as atividades muitas vezes são preparadas muito em cima da hora, que muitas das coisas acabam por não acontecer, ou então troca-se de dia” (D.B.02; pp: 39).

Para além deste aspeto, aperceberam-se também da importância de experimentar previamente as atividades que pretendem realizar com os utentes. As estudantes referem experiências realizadas no sentido de perceber se os utentes serão capazes de realizar o que lhes é pedido e evitar situações constrangedoras e inibidoras que apenas magoam o utente.

“Concluo que este dia foi muito importante na questão da experimentação das atividades antes de as propormos aos utentes, porque antes de lhes darmos a atividade temos de ter a certeza de que eles serão capazes de a realizar” (D.B.01; pp: 51).

“(..) antes de entregarmos uma atividade aos nossos utentes, temos de ter a certeza de que estes serão capazes de a realizar. Ter um conhecimento prévio da atividade e dos problemas que esta pode apresentar, durante a sua execução é muito importante para o seu desenvolvimento com a participação de todos” (D.B.02; pp: 53).

Nesta quinzena foi realizada mais uma saída. À semelhança do que aconteceu na saída anterior, as estudantes adotaram um espírito de análise constante e por isso, referem experiências que revelam que os idosos mudam completamente a sua postura e comportamento durante as saídas, tornando-se mais bem-dispostos e alegres. Nos diários de bordo encontramos ainda reflexões em torno das facetas que são demonstradas pelos utentes durante estas atividades exteriores que nunca são mostradas na instituição.

“Estas saídas são sempre fantásticas porque somos sempre surpreendidas: desta vez convidámos uma utente que está há pouco tempo no lar e que se recusa quase sempre a fazer atividades sendo uma pessoa muito calada; no entanto, aceitou o nosso convite para ir beber café e foi a pessoa que mais falou, brincou, disse imensas piadas, até mesmo os outros utentes ficaram surpreendidos com ela” (D.B.02; pp:41).

Durante estas duas semanas, as estudantes tomaram contacto com uma **Linguagem Artística** que lhes chamou a atenção: a fotografia. São referidos enunciados relativamente a duas experiências reveladoras do impacto que esta linguagem tem nos idosos.

A primeira diz respeito às sessões de fotografia que a animadora da instituição começara a fazer com cada um dos utentes individualmente. Num dia combinado entre a animadora e o utente, na sala de animação, era realizada uma sessão fotográfica. Os enunciados revelam o grande à vontade sentido pelos idosos, a boa disposição e a entrega total.



Foto 27 – Alguns exemplos da sessão fotográfica da utente que participou no projeto das estudantes

A outra experiência diz respeito à apresentação aos utentes das fotografias tiradas ao longo das atividades realizadas. As estudantes referem como este visionamento agradou aos idosos:

“(...) a atividade do visionamento das atividades foi muito importante para os utentes porque reviveram alguns momentos passados nas atividades desenvolvidas com a sua ajuda e ao recordá-los souberam que naqueles momentos foram felizes” (D.B.01; pp: 45).

“A atividade de passar as fotografias dos utentes, que estão a participar nas atividades foi uma ideia boa pois todos eles adoraram (...) Os utentes gostaram muito de visualizar as fotografias e foi engraçado vê-los e ouvir os comentários que eles iam fazendo enquanto viam as fotografias” (D.B.02; pp: 32).



Foto 28 – Visualização das fotografias tiradas ao longo das atividades

Mas mais ainda, as estudantes reconheceram que esta atividade foi uma mais-valia no sentido em que, mostrou aos utentes porque é que as estudantes andavam sempre de máquina na mão a fotografar tudo:

“Deste dia concluo que é importante mostrar aos utentes o porquê de andarmos sempre a tirar fotografias. Com o visionamento das fotografias, para além de reviverem momentos felizes eles entendem a importância de fotografar todas as atividades” (D.B.01; pp: 45).

Os dados indicam que, as estudantes começam a entender a fotografia como uma linguagem artística que, sendo bem explorada, pode constituir uma ferramenta poderosa na aproximação do idoso à sua família.

Resumo/Balço Quinzenal:

À semelhança do sucedido na quinzena anterior, a categoria que mais se destacou foi o **Pensamento Crítico/Reflexivo**. As estudantes começam a revelar uma cada vez maior capacidade de análise das práticas desenvolvidas pela instituição e por si próprias.

Questões como a duração de uma atividade e o tipo de cuidados que devem ser colocados na preparação da mesma foram aspetos criticados e analisados pelas estagiárias. Um aspeto novo que surgiu nesta quinzena foi a tentativa de ultrapassar obstáculos, no que se refere à motivação dos utentes e à sua capacitação. Confrontadas com a inércia de alguns idosos perante as atividades de animação, o grupo de estágio

tentou encontrar uma forma de a combater. Nesta quinzena, a melhor forma encontrada foi a de conhecer mais profundamente os utentes procurando informações junto de pessoas que as puderem esclarecer mais profundamente.

Por outro lado, as estudantes revelaram preocupação em construir instrumentos de recolha de dados que fornecessem informações mais precisas dos gostos e aspirações dos idosos. Neste sentido, encontramos referências à construção de entrevistas para atingir este objetivo.

Podemos dizer que, nesta quinzena, as estudantes sentiram que o trabalho de animação implica uma participação ativa e, ao verem que não estavam a conseguir atingir este objetivo, começaram a revelar competências de ultrapassar obstáculos e de tentar encontrar formas para que o seu trabalho fosse um verdadeiro trabalho de animação.

Depois de estarem integradas na instituição e de desenvolverem um conjunto já considerável de atividades, as estudantes manifestaram, nestas semanas, a preocupação de avaliar com os utentes o trabalho e as atividades realizadas. O trabalho de avaliação já estava a ser feito através da autoavaliação das estagiárias, através de reuniões com a supervisora e orientadora de estágio, mas a verdade é que, os utentes ainda não tinham tido espaço para manifestar a sua opinião. Os dados indicam que, nesta quinzena, esta foi uma preocupação que marcou o trabalho desenvolvido pelas estudantes.

Quanto à categoria **Relacional** esta surgiu em dois momentos: na reunião com a diretora da instituição e na tentativa de conhecerem mais profundamente os utentes.

No que respeita à primeira, as estudantes revelaram competências de autoavaliação e de capacidade de trabalho integradas numa equipa. Possibilitou ainda um feedback relativamente ao seu trabalho que, por ser positivo, aumentou a sua autoestima e empenhamento.

No que concerne ao segundo momento, as estudantes sentiram necessidade de conhecer melhor os utentes e empenharam-se mais profundamente na sua capacidade de comunicar e escutar.

Na categoria das **Linguagens Artísticas**, esta quinzena foi muito importante porque, através da análise e crítica das experiências realizadas pela animadora utilizando a fotografia, começa a haver um reconhecimento desta linguagem como uma forte ferramenta que pode ser utilizada no projeto de estágio.

Se até aqui, as estudantes ainda não tinham percebido qual a linguagem ou linguagens artísticas que deveriam utilizar no seu projeto, a verdade é que nestas semanas, através da visualização e realização de atividades utilizando a fotografia, começaram a analisar esta linguagem atentamente no sentido de perceber quais poderão ser as suas mais-valias.

4ª Quinzena

Plano de intervenção da Investigadora	Plano de intervenção das estagiárias
<p>1º momento</p> <p><u>Tópicos de reflexão e análise</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos de recolha de dados acerca dos utentes; - preparação e realização de atividades a desenvolver com os utentes; - participação na organização do Jantar de Angariação de Fundos; - conceção do projeto de estágio. 	<p>2º momento</p> <p><u>Propostas de intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos de recolha de dados acerca dos utentes; - preparação e realização de atividades a desenvolver com os utentes; - participação na preparação do Jantar de Angariação de Fundos; - conceção do projeto de estágio; - implementação do projeto de estágio.

Análise cruzada dos Diários das Estagiárias + Diário da Investigadora

Nesta quinzena as estudantes salientaram novamente a importância de possuir um bom **relacionamento** com toda a equipa. Se, tal como em semanas anteriores, há a referência a atividades realizadas no sentido de mostrar às funcionárias como são reconhecidas e valorizadas, a verdade é que nesta quinzena, as estudantes perceberam na prática, a importância deste espírito de equipa e, como sem o empenho de todos os funcionários, sobretudo as atividades maiores seriam impossíveis de realizar.

“Concluo que este dia se tornou muito importante porque entendemos na prática o quão importante é o trabalho em equipa, a importância de nos ajudarmos uns aos outros e só assim conseguir chegar a um bom trabalho final” (D.B.01; pp: 81).

Para além deste aspeto, as estudantes refletem ainda na importância de, ao trabalhar em equipa, terem a oportunidade de aprender sobre diversos assuntos, mesmo que não estejam diretamente ligados à animação mas que assumem também eles muita importância:

“Ao longo do nosso estágio temos aprendido muito não apenas sobre animação, mas também acerca de outras áreas, uma vez que lidamos com outros técnicos e funcionários que nos explicam uma série de procedimentos que devemos ter em atenção numa instituição como esta” (D.B.02; pp: 58).

O relacionamento com os utentes não foi descurado e, também nestas semanas, podemos verificar enunciados que referem a manutenção da empatia e do esforço em estabelecer uma comunicação positiva, uma participação ativa e a capacitação e implicação dos idosos. As estudantes perceberam a necessidade de conhecer mais

profundamente os utentes, pedindo informações a diversos técnicos, nomeadamente à diretora técnica. Este aspeto torna-se particularmente relevante numa altura em que se começa a conceber e a preparar o projeto de estágio.

Com a saída da animadora da Academia (por motivos de licença de maternidade), as estudantes acabaram por assumir este papel perante a instituição. Desta maneira, começaram a relacionar-se com as pessoas mais diretamente, nomeadamente equipas técnicas, e a assegurar alguns trabalhos que até aqui lhes eram desconhecidos uma vez que estavam a ser realizados pela animadora. A saída desta técnica acabou por as expor mais no respeitante à participação em todos os trabalhos e a assumir tarefas que lhes eram desconhecidas. Tudo isto lhes permitiu conhecer mais profundamente a instituição, os vários procedimentos e formas de trabalhar. Não é por isso de estranhar que esta quinzena tenha sido muito marcada pelo pensamento crítico e reflexivo.

Uma das atividades que se destacou nestas duas semanas foi o Jantar de Angariação de Fundos e a sua preparação. A realização deste evento, aliado à ausência da animadora, fez com que as estudantes estivessem profundamente envolvidas em todas as atividades e tarefas. A preparação deste evento passou inevitavelmente pela realização de reuniões entre a equipa técnica, às quais as estudantes foram convidadas a assistir. Se no Jantar de Páscoa já haviam tido uma presença importante, a verdade é que agora a sua prestação é diferente. No Jantar de Páscoa ajudaram nos preparativos mas não estiveram profundamente envolvidas como neste.

Este envolvimento foi muito bem aceite pelas estudantes que refletem em torno da importância de estarem amplamente implicadas na preparação do jantar e como as reuniões são importantes para elas entenderem todas as ações e a dinâmicas existentes e necessárias; isto é a atividade no seu todo. Os dados indicam que as estagiárias reconhecem que, quando fazem parte ativa da construção de um projeto, mais facilmente o entendem e conseguem prestar uma melhor contribuição.

“Saliento, deste dia a nossa presença na reunião da equipa técnica porque nos ajudou a estar mais a par das decisões tomadas. A nossa participação nestas reuniões ajudam-nos a entender os objetivos concretos de cada atividade e como é que o nosso trabalho e presença são necessários” (D.B.01; pp: 58).

“Ainda durante a manhã a diretora técnica chamou-nos para participarmos numa reunião onde se iria falar acerca do que já estava decidido sobre o jantar de angariação de fundos. Podermos participar nas reuniões é muito importante porque nos ajuda a ter uma ideia mais concreta do que se pretende e de toda a engrenagem precisa” (D.B.02; pp: 44).



Foto 29 – Estudante a preparar a decoração do espaço

Estarem mais envolvidas nos preparativos do evento permitiu-lhes tomar contacto e realizar determinadas ações tal como, ao mesmo tempo, analisar e criticar o que era feito e tentar ultrapassar obstáculos à medida que os iam encontrando. Comparando com as primeiras semanas, as estudantes já não se sentem satisfeitas com a simples participação na concretização de atividades mas já analisam situações, já convocam conhecimentos e experiências.

“Este dia tornou-se importante na medida em que começámos a intervir mais profundamente nos aspetos mais importantes das atividades de animação, entendendo certos aspetos que há uns tempos atrás nos passavam completamente despercebidos” (D.B.01; pp: 69).

O envolvimento ativo nesta atividade da instituição acabou por funcionar como elemento gerador e potenciador de aprendizagens várias, quer ao nível da realização, concretização e coordenação de atividades, mas também na análise e reflexão sobre os obstáculos encontrados e a procura de soluções.

Apesar de estarem amplamente envolvidas nos preparativos do referido jantar, as estudantes continuaram a realizar atividades com os utentes da instituição, nomeadamente no que se refere à celebração de dias festivos como seja o Dia da Mãe e a plantação de manjericos para os festejos dos Santos Populares. As estudantes fazem grandes referências à importância que possui a celebração destes dias nas instituições da 3ª Idade, uma vez que este facto proporciona ao utente a sensação de ainda pertencer à

sociedade e de marcar dias especiais numa rotina que por vezes torna os dias e as semanas iguais.

“Concluo deste dia a importância de realizarmos atividades de celebração dos dias festivos, tal como o Dia da Mãe, pois verificamos que isto é encarado como um pequeno miminho pelas nossas utentes e faz com que se sintam parte da sociedade, iguais a todos os outros que festejam estes dias” (D.B.01; pp: 67).

Um dos problemas detetados pelo grupo de estágio prende-se com o aborrecimento que causa aos utentes da instituição o facto de estarem sempre a ver as mesmas pessoas e as mesmas caras. Perante tal facto, as estudantes reconhecem que existem duas atividades importantes e que ajudam no combate a este problema: por um lado, as saídas e por outro, as visitas quinzenais que a Visage (Escola de Estética) realiza aos idosos. As estudantes aperceberam-se que os idosos gostavam imenso destas visitas uma vez que, para além de poderem conversar com pessoas diferentes, têm ainda a oportunidade de realizar tratamentos estéticos que não lhes foram possíveis realizar durante toda a sua vida.

“(…) vi situações com os utentes, na atividade da Visage, que não imaginaria ver no seu ritual diário e que demonstra que eles não são só aquilo que nós pensamos que eles são. Os breves momentos que passam com pessoas que vêm do exterior ajuda-os a libertarem-se do seu dia a dia tão matemático”(D.B.01; pp: 59).



Foto 30 – Uma das visitas da escola Visage

Com o passar das semanas, os enunciados reflectem que há uma perceção cada vez maior da importância de adequar as atividades ao público e de o envolver ativamente.

“Concluo que cada vez mais é importante saber adequar as atividades ao público-alvo, porque é do nosso interesse que este consiga realizar as mesmas e que se sinta bem com aquilo que faz. É muito bom quando alguém está a ver um trabalho realizado numa atividade e lhe tece elogios e o utente diz que foi ele que realizou. É ótimo sentir a satisfação na elaboração das atividades” (D.B.01; pp: 62).

“É muito importante os utentes se sentirem úteis no desenrolar das mais variadas atividades, porque apesar do conhecimento que têm das suas capacidades, às vezes conseguem surpreender-se com a criação de trabalhos que lhes parecia impensável. E aí a sua autoestima e motivação crescem a olhos vistos” (D.B.02; pp: 54).

Para além disso, as estudantes já começam a revelar capacidade de analisar o trabalho da direção e da equipa técnica e já conseguem refletir sobre aspetos que consideram menos positivos, fazendo assim já algumas críticas. O seu espírito analítico, crítico e reflexivo está mais apurado e desenvolvido, e a grande parte dos aspetos que se passam na instituição já são percebidos:

“Ao longo do tempo vamo-nos apercebendo que existe alguma falta de comunicação interna, devido talvez por ser tudo feito muito em cima da hora; também demos conta que a equipa técnica não tem total perceção das capacidades que os utentes possuem bem como do trabalho que algumas coisas podem dar” (D.B.02; pp: 47).

“(…) não pudemos deixar de reparar que algumas coisas estão muito atrasadas, e que já deveriam ter sido definidas e executadas; sentimos que havia uma falta de informação muito grande mesmo por parte da equipa técnica” (D.B.02; pp: 44).

Por já revelarem maiores competências de análise e reflexão, a atualização e realização da documentação foi nesta quinzena encarada de forma diferente. As estagiárias reconhecem agora, a importância que possui a organização da documentação e como esta é também uma faceta imprescindível do trabalho de animação. As estudantes descobriram assim, que quanto mais organizada estiver a documentação mais facilitado está o seu trabalho.

“Deste dia concluo a importância de atualizarmos todos os documentos que tínhamos em atraso, pois estes ajudam-nos a estarmos mais organizadas e a não perder tanto tempo na procura do que é necessário” (D.B.01; pp: 65).

“Neste dia pudemos finalmente colocar os documentos todos em dia, passámos a computador algumas reuniões, preenchemos a tabela de presenças dos utentes nas atividades, ordenámos a descrição e avaliação de atividades, etc.” (D.B.02; pp: 51).

Os dados revelam que as estudantes começam a desenvolver diversas dimensões ligadas ao pensamento crítico e reflexivo, à análise de obstáculos detetados, à busca de soluções e à capacitação e autonomia.

Quando falamos na categoria das Linguagens Artísticas, para além da exigência e da atualização permanente das ferramentas e metodologias de Animação, estamos também a referir-nos à coordenação de atividades e à capacidade das estudantes implicarem os indivíduos no desenho, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos.

Os dados indicam que, nesta quinzena, houve uma grande preocupação com a conceção do seu projeto de estágio que entretanto, foi ganhando contornos e especificidades.

Depois de construírem o “esqueleto” do projeto, de apurarem as ideias principais, foi preocupação das estudantes discutir todas as informações com a diretora técnica. Depois de receberem uma resposta positiva por parte da diretora, as estagiárias concentraram esforços na preparação das atividades.

O projeto seria constituído por duas atividades distintas: uma delas dizia respeito à realização de atividades em família utilizando como ferramenta principal a fotografia. Assim, a ideia seria escolher cerca de nove utentes de Lar, uma vez que são estes que estão mais afastados da família, e marcar um conjunto de sessões em que os familiares viessem até à instituição e, trazendo todas as fotografias que conseguissem do idoso e dos vários momentos da sua vida, recordassem vivências, partilhassem experiências, revivessem momentos. Destas sessões resultaria um vídeo contendo as fotografias que os idosos considerassem mais significativas.

A segunda atividade seria uma partilha de fotografias com os familiares dos idosos de Lar relacionadas com as atividades de animação e com vários momentos vividos pelos utentes na instituição. A ideia era mostrar aos familiares a vida do seu idoso na instituição, partilhar momentos da institucionalização, sensibilizar para a importância das atividades de animação e deixar um convite a todos para participarem nas mesmas. Depois de os familiares assistirem à apresentação das fotografias, seria realizado um lanche convívio entre todos. Depois de ambas as atividades serem discutidas com a diretora técnica e serem aprovadas,

“Durante a tarde estivemos em reunião com a diretora técnica para a colocar a par do nosso projeto, das atividades que pretendíamos realizar; na reunião focámos mais a atividade de projeção de fotografias seguido de um pequeno lanche. A diretora deu imediatamente autorização” (D.B.02; pp: 53).

As estudantes construíram entrevistas para realizar aos idosos no sentido de conhecer mais profundamente os destinatários do seu projeto.

A construção das entrevistas foi acompanhada de perto pela supervisora de estágio e pela diretora técnica, figura central no fornecimento de informações acerca dos idosos que reuniam mais condições para participar na primeira atividade do projeto. A própria diretora foi entrevistada várias vezes no sentido de contribuir com informações que se revelaram vitais para a dita atividade.

“Preparámos também algumas questões a colocar à diretora técnica sobre as condições físicas e de relacionamento dos utentes intra e extra Academia. Isto ajuda-nos a decidir quais os utentes que vamos convidar a fazer parte da primeira atividade do nosso projeto” (D.B.01; pp: 56).

“Como é completamente impossível realizar a primeira atividade do nosso projeto com todos os utentes de lar, pensámos em selecionar apenas nove idosos. Para esta escolha vamos utilizar os conhecimentos que já possuímos de cada um deles, mas vamos também ter o auxílio da diretora técnica” (D.B.02; pp: 41).

Na aplicação das entrevistas, as estudantes depararam-se com grandes obstáculos, nomeadamente com o facto dos utentes praticamente não responderem às questões porque tinham medo de “errar”. Rapidamente perceberam que as entrevistas não trariam resultados e que seria uma perda de tempo. Encontrado este obstáculo, as estudantes questionaram-se acerca da melhor forma de conseguir as informações pretendidas; após algumas experiências perceberam que as conversas informais seriam a melhor forma de recolher a informação.

“(…) nós chegámos à conclusão que os utentes dão respostas curtas e que sentem-se, por vezes intimidados em dizerem o que gostariam de dizer. Como tal decidimos que o melhor era ter conversas informais com os utentes e direcionar os assuntos para a informação pretendida” (D.B.01; pp: 70).

“Neste dia ao realizarmos as primeiras entrevistas acabámos por concluir que dificilmente conseguiríamos obter a informação que queríamos através das entrevistas pois os idosos, como sabiam que estavam a ser entrevistados mudavam de postura, porque para eles era um teste em que eles tinham a obrigação de responder bem e por isso davam respostas pequenas e rápidas. Sempre que se dizia que a entrevista tinha acabado eles mudavam de postura e começavam a falar mais do que durante a entrevista” (D.B.02; pp: 54).

Os dados indicam que as estudantes revelaram competências de crítica das suas práticas, de análise dos problemas encontrados e busca de soluções.

Ainda que, a participação nas atividades da instituição tenha possibilitado um conjunto vasto de aprendizagens, é agora, na conceção, implementação e avaliação do seu projeto que se estão a aplicar todos os conhecimentos adquiridos.

Resumo/Balanco Quinzenal:

Nesta quinzena, **Pensamento Crítico e Reflexivo** e **Linguagens Artísticas** são as categorias que mais se destacam surgindo por vezes, bastante interligadas.

A saída da animadora da instituição provocou uma maior implicação das estudantes nas atividades da instituição em diversas áreas que até aqui eram asseguradas pela técnica. Esta implicação proporcionou um conjunto maior de aprendizagens e

consequentemente, o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão. Ao serem amplamente incluídas nas atividades da instituição e, ao ser-lhes pedido que assegurassem o trabalho de animação, as estudantes tiveram melhores condições de analisar mais de perto e mais veridicamente as práticas e estratégias elaboradas, de refletir em torno dos problemas encontrados e a possibilidade de encontrar soluções.

O forte envolvimento na preparação do Jantar de Angariação de Fundos, que possibilitou às estudantes a participação em diversas áreas e âmbitos, favoreceu um conjunto de aprendizagens, mas também se revelou um campo fértil de reflexão. Ao serem chamadas a participar ativamente num evento destas dimensões, as estudantes tiveram oportunidade de analisar as práticas dos técnicos, da direção e as suas. Por terem já passado várias semanas de estágio, as estudantes reconheceram possuir já um conjunto de competências que lhes facilitou e que promoveu o favorecimento desta capacidade crítica, analítica e reflexiva. Ao contrário do que acontecia nas primeiras semanas em que, por tudo ser novo e novidade, o grande interesse das estudantes era participar, aprender a fazer para poderem ser uma mais-valia para a instituição, nesta penúltima quinzena de estágio houve uma maior preocupação em refletir sobre aquilo que se ia fazendo, retirando daí aprendizagens, claro que sempre numa perspetiva de contribuição para a instituição.

Assim, apesar de se destacar a preparação do Jantar, a verdade é que as estudantes realizaram um conjunto de outras atividades, tais como, trabalhos manuais, celebração do Dia da Mãe, passeios, preparação da visita de entidades exteriores, atualização da documentação, etc. que se revelaram importantes no fomento de uma postura de investigação-ação, isto é, intervir e investigar. Neste sentido, podemos dizer que a categoria **Pensamento Crítico e Reflexivo** foi uma categoria muito marcante nesta quinzena.

Uma outra categoria que se revelou com bastante frequência foi a **Linguagens Artísticas**, tal como já foi referido. Nesta quinzena, depois de as estudantes perceberem qual a linguagem artística que melhor serviria o seu projeto, começaram a estruturar as atividades; analisaram e estudaram mais em pormenor a linguagem eleita.

A sua grande preocupação de promoverem uma participação real e implicada dos utentes no desenho e execução do projeto levou a que as estudantes marcassem várias reuniões com a diretora técnica, no sentido de conhecerem mais profundamente os utentes, e de construírem instrumentos de recolha de informação mais adequados aos destinatários. As estudantes revelaram também competências ao nível da análise das suas práticas e dos resultados obtidos e conseguiram encontrar soluções, nomeadamente ao que se refere aos instrumentos de recolha de informação.

O grupo de estágio revelou também preocupação em utilizar a fotografia de uma forma inovadora, motivadora, que fosse ao encontro dos gostos dos utentes,

possibilitando que estes fossem os protagonistas. Isto implicou uma auto-exigência e uma atualização das ferramentas e metodologias de Animação.

No que concerne à categoria **Relacional**, esta surge em muito menor frequência. As referências que são encontradas prendem-se com enunciados feitos pelas estudantes referindo a importância do trabalho em equipa. Nesta atividade do Jantar, as estudantes aperceberam-se na prática, da importância de trabalharem todos em conjunto e de todos contribuírem, caso contrário, sobretudo esta atividade, nunca poderia ter sido realizada.

Ainda dentro deste âmbito, o estabelecimento de uma comunicação positiva e o fomento de relações interpessoais de confiança com os utentes é uma constante. Este aspeto é mais marcado nos enunciados quando estas referem a necessidade de conhecer os idosos ainda mais profundamente para poderem realizar o seu projeto de uma forma implicada e participada.

5ª Quinzena

Plano de intervenção da Investigadora	Plano de intervenção das estagiárias
<p>1º momento</p> <p><u>Tópicos de reflexão e análise</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos de recolha de dados acerca dos utentes; - preparação e realização de atividades a desenvolver com os utentes; - conceção do projeto de estágio; - implementação do projeto de estágio. 	<p>2º momento</p> <p><u>Propostas de intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas; - redação do relatório final.

Análise cruzada dos Diários das Estagiárias + Diário da Investigadora

Nestas duas últimas semanas de estágio, no que se refere à categoria Relacional, as estudantes focam o sentimento de pertença à instituição e à equipa de trabalho. Nos enunciados revelam que já se sentem funcionárias da “casa” e que os próprios funcionários também já as veem como tal. Segundo elas, esta situação foi também proporcionada pelo facto do seu trabalho ter adquirido uma importância crescente,

motivado sobretudo pela saída da animadora e de terem ficado praticamente responsáveis pelas atividades de animação:

“Nestas últimas semanas temo-nos vindo a aperceber que temos ajudado muito na organização do trabalho de animação e até mesmo nestes eventos, já nos vamos apercebendo que alguns membros da equipa técnica já começam de algum modo a ficar ansiosos com o facto de não estarmos aqui na Festa da Vila e não poderem contar com a nossa ajuda” (D.B.02; pp: 69).

Ainda dentro do âmbito da capacidade de relacionamento, as estudantes empenharam-se em promover uma comunicação positiva e um sentimento de confiança e empatia com os idosos e os seus familiares participantes do seu projeto. Os dados revelam que, nestas duas semanas, houve um empenhamento na criação de relações interpessoais com os familiares dos idosos de Lar.

“O dia finaliza-se com uma conversa com a filha de uma das nossas utentes do projeto e a explicação do que pretendemos fazer. A familiar mostrou-se interessada e nós pedimos para que trouxesse fotografias que tivesse da sua mãe, de momentos em conjunto, enfim fotografias significativas” (D.B.02; pp: 68).

No que respeita à categoria Pensamento Crítico e Reflexivo, nota-se nestas duas últimas semanas uma alteração nos enunciados das estudantes. Se até aqui os dados revelavam um discurso e postura de questionamento, descoberta, aprendizagens novas relativamente às práticas, às atividades, enfim, àquilo que as envolvia, a verdade é que, nestas últimas semanas, as estudantes deixaram de ser tão questionadoras e até inseguras e adotaram uma postura mais confiante e reveladora das aprendizagens que realizaram e defendem-nas com referência a experiências.

Para além das estudantes revelarem competências na realização do plano semanal e mensal de atividades, sublinham a importância de se colocar por escrito toda a informação necessária e de esta documentação estar sempre organizada:

“A atualização e o arquivamento de dados são importantes numa boa organização da pasta de animação. Além de facilitar a pesquisa, tem-se sempre a noção do que foi feito, com quem, onde, quando, etc.” (D.B.01; pp: 97).

“Para além de termos organizado todos os documentos em atraso no dossier, organizámos também os documentos no computador nomeadamente no partilha, sítio onde colocámos também todas as fotografias para todos terem acesso” (D.B.02; pp: 66).

Na sua opinião, ao estar organizada e complementada com fotografias, a documentação fica acessível e de fácil consulta tendo ainda a vantagem de mostrar a todos os técnicos da Academia o trabalho de animação que está a ser desenvolvido, as atividades que estão a ser realizadas e a participação dos utentes.

Para além da documentação existe um outro aspeto que é novamente referido, as saídas. Se no início, as estudantes analisaram criticamente e com cautela esta actividade, nestas duas semanas adotaram uma postura de defesa e justificação da necessidade das saídas terem de continuar a ser feitas e dos benefícios que trazem para os utentes. Vão ainda mais além e justificam a importância de realizar saídas a equipamentos e espaços que possuam significado para os utentes.

As estudantes refletem assim, sobre as diversas estratégias de animação e, como a utilização da própria comunidade onde a instituição está inserida pode ser utilizada como forma de enriquecer o trabalho realizado com idosos. Refletem ainda, no facto dos utentes em cadeiras de rodas não poderem usufruir das saídas tantas vezes como os idosos autónomos uma vez que nem todos os espaços têm condições para receber este tipo de pessoas e do trabalho acrescido que implicam as cadeiras de rodas. Não obstante, e depois de realizarem uma saída com vários utentes em cadeira de rodas, as estudantes salientam a importância de se criarem estratégias para que este tipo de utentes beneficie destas atividades.

“Concordo cada vez mais que se deve apostar nos passeios ao exterior com os utentes, incluindo os de cadeiras de rodas, porque as saídas favorecem o seu bem-estar; exemplo disso são certos aspetos que podemos verificar nos utentes e na instituição nunca conseguimos ver” (D.B.01; pp: 96).

Ao longo do estágio, as estudantes revelaram preocupação com a questão da comunicação dentro da instituição. Os dados revelam que as estagiárias apontaram este aspeto como sendo fundamental para que as várias valências funcionassem, sobretudo no que respeita à animação. Encontrando-se agora amplamente envolvidas na conceção e implementação do seu projeto estas referenciam a efetiva importância que este aspeto possui.

“Saliento que é muito importante haver uma boa comunicação entre todas as valências porque só assim as pessoas sabem e entendem o que está para ser feito, evitando sobreposições e mal entendidos” (D.B.01; pp: 100).

“Concluo deste dia que as comunicações são muito importantes no dia-a-dia de uma instituição porque ajudam no bom funcionamento das atividades, principalmente de animação” (D.B.02; pp: 72).

Nos seus diários de bordo, as estudantes referenciaram um outro aspeto que reconheceram ser fulcral para o sucesso de uma atividade: a experimentação. É assim feita uma análise à importância que assume a experimentação de uma atividade antes de ser implementada. Se já em semanas anteriores, as estudantes tinham convocado este assunto, a verdade é que, ao serem as únicas responsáveis pelo projeto que estão a desenhar e a desenvolver, experienciaram este facto na primeira pessoa. Mas esta experimentação só será útil se for feita numa postura de questionamento, análise e

reflexão. E as estudantes referem experiências de como a experimentação lhes permitiu questionar, adequar, alterar, reajustar as actividades pensadas:

“Saliento a importância de experimentar as atividades antes de as realizarmos porque assim sabemos o que funciona da melhor forma e ainda se poderá alterar, fazer melhorias. São os mais pequenos pormenores que fazem toda a diferença e tudo deve ser pensado na realização de uma boa atividade” (D.B.01; pp: 103).

“Foi muito importante termos andado toda a semana debruçadas sobre a preparação e experimentação das atividades; assim estávamos mais preparadas e sem percalços de última hora” (D.B.02; pp: 77).

A capacidade de ultrapassar problemas foi manifestada quando apenas o familiar de uma utente aparecia para as sessões da primeira atividade, a partilha de experiências através das fotos. Apesar de todos os familiares contactados pelas estudantes terem manifestado interesse em participar, acabaram por alegar falta de disponibilidade e raras foram as vezes que compareceram às sessões. Perante tal aspeto, as estagiárias concentraram-se na única utente e seu familiar que nunca faltavam e enriqueceram a atividade. Assumiram que este seria um projeto-piloto, uma experiência, e para além da partilha de momentos, propuseram a criação de um vídeo com as fotografias escolhidas pela utente e familiar acrescentando ainda, que seria feito por estes. As estagiárias decidiram dar todo o protagonismo aos indivíduos sendo a sua participação amplamente ativa.

“Este projeto terá de ser encarado como um projeto piloto, uma experiência. Ficámos muito tristes quando percebemos que os familiares dos outros utentes não podiam vir tantas vezes como eram necessárias, mas achamos que vamos fazer um trabalho interessante com a utente e o familiar que estão disponíveis” (D.B.01; pp: 104).

“Acho que fizemos o mais certo quando escolhemos trabalhar apenas com uma utente em vez de tentarmos junto de outros utentes e familiares. Como já não temos muito tempo ia ficar tudo mal feito e sem qualidade. Assim, trabalhamos calmamente com esta família, aproveitamos os momentos e favorecemos uma efetiva aproximação entre a idosa e o marido” (D.B.02; pp: 79).

No que concerne à categoria Linguagens Artísticas, os dados indiciam que as estudantes relevaram competências de coordenação de atividades e uma atualização na utilização das ferramentas e metodologias da animação.

Antes de mais, as estudantes preocuparam-se em utilizar a fotografia de uma forma criativa, como modo de promover a aproximação do idoso e da família, mas também como instrumento privilegiado, capaz de dar a conhecer aos familiares e à própria instituição o que é feito no âmbito da animação.

Na primeira atividade, a fotografia foi utilizada como forma de aproximar a utente e o marido através da recordação de tempos passados, de momentos vividos. Para além

disso, foi ainda encarada como forma de criar novas memórias e novos momentos que podem ser perpetuados através desta ferramenta.

“(...) fomos para a sala de animação e todos em conjunto começámos a ver as fotografias e falar sobre elas: quem eram, onde estavam, quando foi... foi bastante agradável ver a nossa utente a lembrar-se de pessoas e dos seus nomes, a rir e a brincar. Foi um momento de descontração, de partilha, algo único e inexplicável” (D.B.02; pp: 79).



Foto 31 – Recordando e partilhando momentos únicos

No respeitante à segunda atividade, a apresentação aos familiares de um Power Point com fotografias dos seus idosos na instituição a realizar atividades de animação, as estudantes tiveram o cuidado para que fossem os próprios idosos a escolher as fotografias que gostariam que constassem na apresentação favorecendo desta forma, uma participação real e implicada na atividade.

“Concluo que foi uma boa ideia de serem os idosos a escolher as fotografias que íamos apresentar às famílias. Sentiram-se mais implicados e motivados com a atividade” (D.B.01; pp: 105).

“Achei muito engraçado os idosos a escolherem as fotografias; alguns tiveram muita dificuldade em optar por uma porque diziam que estavam bonitos em todas” (D.B.02; pp: 80).



Foto 32 – Visualização das fotografias pelos utentes e familiares

As estudantes estiveram assim, a preparar duas atividades em simultâneo, que tiveram como pedra basilar a fotografia. Usaram os conhecimentos adquiridos na sua formação académica e acrescentaram exigência, criatividade e adequação aos objetivos das atividades e aos gostos e aspirações dos utentes.

Resumo/Balço Quinzenal:

Nesta quinzena, a categoria que surge com maior frequência é a **Linguagens Artísticas** ainda que, intimamente relacionada com as outras categorias. Nestes últimos quinze dias, as estudantes concentraram as suas atenções e os seus esforços sobretudo, na conceção e implementação do seu projeto de estágio revelando assim competências no que respeita à coordenação de atividades.

As duas atividades que constituíram o projeto de estágio foram assentes na fotografia, linguagem artística que as estudantes descobriram ser muito rica, versátil e potenciadora de um efetivo trabalho de animação. E em ambas as atividades foi verdadeira preocupação a promoção de uma participação real e implicada dos utentes no desenho e execução das mesmas.

No que concerne à categoria **Pensamento Crítico e Reflexivo** assiste-se a uma alteração na atitude das estudantes que abandonam uma postura de constante questionamento e deslumbre pelas novas aprendizagens para utilizarem um discurso

mais perentório envolto em mais certezas. Assim sendo, depois de analisar conceitos, estratégias e práticas, assumem ideias e defendem-nas fazendo referência a experiências realizadas e vividas.

Neste sentido, as estudantes defendem a importância da realização da planificação de atividades (quer seja semanal quer seja mensal), da realização e organização dos diversos documentos referentes à animação, a importância das saídas e ainda sugerem como podem estas atividades ser mais significativas para o idoso. Destacam ainda, a importância da comunicação interna entre valências e técnicos, sobretudo no concernente às atividades de animação. Por último, referem a importância de se experimentar as atividades que se pensam realizar e de preparar tudo minuciosamente. Elas apontam este aspeto como sendo fundamental para o sucesso das atividades de animação.

As estudantes revelaram competências no que respeita à capacidade de análise dos problemas e a busca de soluções. Referindo experiências, as estagiárias descreveram como o seu projeto teve de ser constantemente analisado, adequado, reformulado. Só com uma reflexão em torno dos problemas que iam surgindo e uma análise às hipóteses e alternativas se conseguiram encontrar soluções.

No que respeita à categoria **Relacional**, o que assume destaque nos enunciados é o seu sentimento de pertença à instituição e até alguma preocupação com atividades grandes que serão realizadas já posteriormente ao terminus do estágio e nas quais as estudantes já não estarão presentes para colaborar.

Um outro aspeto referenciado é o empenho colocado na criação de uma relação de empatia e de comunicação positiva com os familiares da instituição no sentido de os motivar a participar ativamente no projeto.

6.2. Análise das Reflexões Finais Individuais dos Relatórios de Estágio

Do relatório de estágio fazem parte as reflexões finais individuais; documentos pessoais onde as estudantes descrevem o estágio e refletem em torno de todo o processo realizado no último semestre da sua licenciatura. Estes documentos possuem um cariz descritivo e analítico e, por ser escrito no final de todo o processo, permite-nos perceber quais os acontecimentos que são realçados pelas estudantes, quais os aspetos a que dão mais valor e a reflexão que é feita em torno daquilo que se conseguiu e não conseguiu atingir e desenvolver.

A informação constante nestes documentos foi escrita, não na altura em que os acontecimentos se deram, mas sim depois de terminado o processo; por isso, as estudantes possuem mais informações e, por vezes, maneiras de ver e de entender as coisas de forma diferente daquelas que demonstraram nos diários de bordo. Estes

documentos permitem ver, através do discurso das estudantes, como elas percebem e sentem o caminho que percorreram neste semestre. Por serem documentos escritos numa postura de retrospectiva assumem características e um valor diferente dos diários de bordo, complementando-os.

O relatório de estágio será analisado utilizando as três categorias de análise que foram utilizadas na análise dos diários de bordo:

Categoria Relacional- diz respeito à capacidade de relacionamento com os outros. Incide no estabelecimento da comunicação positiva e no fomento de relações interpessoais de confiança, a promoção da participação ativa, capacitação e implicação dos utentes, bem como sentimentos e emoções. Incluem-se os enunciados concernentes à criação de empatia com todos os que contactam com as estudantes na instituição.

Categoria Pensamento Crítico/Reflexão- refere-se à capacidade de reflexão sobre os conceitos, estratégias e práticas. São tidos em conta enunciados referentes à crítica das suas práticas, à análise dos problemas detetados e a busca de soluções, ou seja, à postura de investigação-ação.

Categoria Linguagens Artísticas- concerne à autoexigência, à atualização permanente na utilização das ferramentas e metodologias da Animação Cultural, nomeadamente das Linguagens Artísticas. São tidos em conta os enunciados respeitantes à coordenação de atividades, e a capacidade das estudantes de promoverem uma participação real e implicada dos utentes no desenho, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos.

Análise das Reflexões Finais Individuais dos Relatórios de Estágio

No que se refere à categoria Relacional, as estudantes reconhecem que foram logo bem recebidas por todos: diretora técnica, animadora, equipa técnica, funcionários e utentes. Referem que foram extremamente bem inseridas na instituição e que se sentiram acolhidas desde o primeiro dia. Destacam o papel da animadora da instituição que, para além de as acolher e integrar, mostrou o trabalho que desenvolvia, deu conselhos, iniciou-as e guiou-as nestes trilhos da animação na 3ª Idade.

O conhecimento aprofundado dos utentes foi uma preocupação constante ao longo do estágio, mas que possuiu maior importância no início do processo. Como forma de se aproximarem dos utentes e criarem com eles uma comunicação positiva e empática e uma relação de proximidade, experimentaram a participação nas atividades diárias realizadas por estes. Esta participação permitiu um melhor conhecimento de cada um dos utentes e concomitantemente, que as estudantes suscitassem reflexões em torno dos aspetos que devem ser tidos em conta no trabalho com idosos:

“(...) são pessoas muito diferentes a vários níveis, têm gostos também muito distintos e cabe a nós tentar criar atividades que agradem a todos e a cada um; são pessoas muito perfeccionistas e exigentes nos seus trabalhos, mas são principalmente pessoas amáveis, que nos agradecem constantemente com muito carinho” (R.E.02; pp: 46).

“Ao longo dos dias de estágio e de conversas que íamos tendo com os utentes observámos que existem idosos com uma cultura bastante elevada que outros, mas o que é de relevar é que todos têm coisas extraordinárias a partilhar e ensinar” (R.E.01; pp: 48).

O facto de as estudantes serem logo integradas nas atividades da instituição é visto por estas como uma mais-valia que tentaram agarrar. Referem várias experiências que lhes permitiram conhecer melhor os utentes, assim como o tipo de trabalho que se faz na instituição e aplicar alguns conhecimentos que nunca tinham feito na prática; essencialmente, conhecerem-se melhor, tomar consciência das suas próprias capacidades:

“Esta primeira atividade onde estávamos completamente sozinhas foi muito importante para nós, pois podemos pela primeira vez coordenar, orientar uma atividade com um grupo de pessoas que desconhecíamos, composto por pessoas adultas, um grupo etário com o qual nunca tínhamos trabalhado” (R.E.02; pp: 44).

“Durante esse período todas estas atividades ajudaram-nos a ganhar confiança com os nossos utentes, em nós próprias e deu-nos vontade de querer participar cada vez mais” (R.E.02; pp: 44).

“Apesar de estarmos a desenvolver atividades já planeadas pela animadora, a realização destas atividades deu-nos oportunidade de estar mais próximas dos utentes, promovendo uma maior interação”(R.E.01; pp: 48).

Nos enunciados, as estudantes dizem sentir que o seu trabalho contribuiu para o fomento das relações interpessoais entre os idosos e como a sua presença era desejada pelos utentes.

“Mais uma vez saliento a importância da nossa intervenção juntos dos utentes porque criámos uma maior interação entre eles” (R.E.01; pp: 49).

“É interessante como em três meses os utentes ficaram tão ligados a nós, que a nossa ausência durante alguns dias foi logo notada e questionada” (R.E.02; pp: 45).

Os dados indiciam que as estudantes assumem ter contribuído para o fomento de uma comunicação positiva e de melhoria das relações existentes na instituição entre utentes.

No que se refere à categoria do Pensamento Crítico/Reflexivo é importante observar quais as atividades que foram eleitas como tendo sido as mais importantes na

sua formação e a análise crítica e reflexiva que fazem das mesmas. Também neste aspeto, as estudantes partilham as mesmas opiniões.

Ambas começam por referir a importância que possuiu a sua integração nas atividades já programadas pela instituição. Se por um lado, favoreceu o conhecimento mais aprofundado das pessoas, por outro, consciencializou-as para o tipo de trabalho que se insere na animação e a forma como deve ser feito. No final do estágio, as estudantes reconhecem que, apesar de lhes ter sido dado muito trabalho, ao mesmo tempo, este trabalho fê-las inteirarem-se de inúmeros aspetos que lhes eram desconhecidos, fomentou o desenvolvimento das suas capacidades e sobretudo, ajudou na superação das suas limitações.

“Principalmente o primeiro mês de estágio foi muito atarefado com atividades da instituição; como a animadora se encontrava grávida e estava praticamente no fim da gestação, esta precisou muito da nossa ajuda para concretizar as atividades que já tinha planeado” (R.E.02; pp: 44).

“Foi muito importante termos tido a oportunidade de colaborar tão intensivamente nas atividades planeadas. Nem tivemos propriamente muito tempo para pensar se éramos capazes ou não. Tivemos de ser! Aprendemos muito!” (R.E.01; pp: 49).

Das várias atividades existe um conjunto de práticas que é destacado pelas estudantes. Ambas adquiriram consciência de que o trabalho de animação não é só implementar atividades, é pensá-las e estruturá-las em papel. Para além disso, existem muitos outros documentos que são relevantes no trabalho de animação e que compete ao animador criar, organizar e arquivar. Ao longo do estágio, as estudantes foram-se apercebendo que também a documentação é um aspeto essencial.

“Durante algumas semanas estivemos a realizar um dossier composto por documentos como os planos semanais e mensais das atividades, lista de presenças dos utentes das atividades, atualização das listas de utentes de lar, centro de dia e apoio domiciliário, as comunicações, listas de aniversário, etc.” (R.E.02; pp: 45).

“Apesar de, no início, pensarmos que a animação não tem uma parte burocrática grande a verdade é que tem e é essencial para que exista coordenação entre valências e não só... são os documentos que organizam o trabalho de animação. É um aspeto fundamental!” (R.E.01; pp: 49).

O jantar de Páscoa foi um acontecimento que, nos enunciados das estudantes, apresenta grande importância. Por um lado, encontramos reflexões que destacam os conhecimentos que este acontecimento proporcionou, nomeadamente experiências na organização de eventos, e por outro, a oportunidade privilegiada em que se transformou de conhecimento dos familiares dos utentes. Neste jantar puderam adquirir informações mais detalhadas e profundas acerca do tema que pretendiam desenvolver no seu projeto de estágio.

“(...) o Jantar de Páscoa deu-nos a oportunidade de estarmos pela primeira vez com os familiares dos utentes. Aproveitámos este jantar para observar a relação entre o utente e os seus familiares (...)”(R.E.01; pp: 50).

Um outro aspeto referido nos relatórios de estágio é a importância das saídas. Também neste documento, as estudantes reconhecem este tipo de atividade como sendo crucial em instituições da 3ª Idade uma vez que descobriram que as saídas ao exterior, além de proporcionarem um dia diferente, possibilitam a realização de um parêntese na rotina quotidiana, influenciam positivamente os utentes, a sua disposição e o seu comportamento.

“Após a realização de todas as atividades relacionadas com a Páscoa, como tínhamos mais tempo começámos a fazer mais saídas com os utentes, que se revelaram atividades importantes porque, para além destes gostarem muito de sair para o exterior e ver outras coisas para além da instituição, as suas personalidades acabam por sobressair, mudam o comportamento... nós tivemos imensos exemplos ao longo destas saídas” (R.E.02; pp: 45).

“Outro aspeto a realçar na Academia são as saídas ao exterior com os utentes. É de extrema importância refletirmos sobre a diferença observada nos utentes aquando das saídas. Os passeios não precisam de ser muito planeados, às vezes é só para ir tomar café. O comportamento demonstrado pelos utentes fora da Academia é completamente diferente porque os utentes brincam com as mais diversas situações, sentem-se livres. É importante que estas saídas não acabem, porque apesar de às vezes ser pouco tempo, os utentes desfrutam-no ao máximo” (R.E.01; pp: 50).

O Jantar da Angariação de Fundos é outra atividade que é focada por ambas as estudantes. Se por um lado, ambas reconhecem que esta atividade acabou por lhes retirar tempo precioso da preparação do seu projeto de estágio “Vivências...” inviabilizando de alguma forma aquilo que tinham planificado inicialmente, a verdade é que, por outro lado, reconhecem que foi um evento potenciador de um conjunto enorme de conhecimentos e aprendizagens, principalmente porque estiveram bastante implicadas na sua preparação e organização.

“(...) foi-nos pedido por parte da direção e equipa técnica que ajudássemos na organização e preparação do Jantar de Angariação de Fundos para a Academia, nós não recusámos e achámos que era uma ótima oportunidade para nós. Toda a preparação e organização levou grande parte do nosso tempo e deixou o nosso projeto um pouco para trás, mas aprendemos imenso com a experiência” (R.E.02; pp: 45).

As estudantes reconheceram que, a participação nestas atividades da instituição foi uma ótima oportunidade de se integrarem na mesma, de conhecerem as pessoas, de aprenderem técnicas e metodologias, de analisarem e refletirem sobre práticas e métodos e por último, uma boa forma de aprofundarem e complementarem as informações recolhidas para o projeto de estágio “Vivências...” enriquecendo-as com novas ideias.

Chegámos assim à categoria **Linguagens Artísticas**. Neste âmbito, as estagiárias fazem a avaliação do seu projeto de estágio refletindo em torno do processo e resultados.

O projeto “Vivências...” dividiu-se em duas grandes atividades: “Histórias de uma Vida” e “Partilha de Momentos”. No que respeita ao “Histórias de uma Vida” os dados indiciam que as estudantes tiveram de, antes de mais, conhecer muito bem os utentes e os familiares, e depois revelar competências de organização e implementação de atividades. Isto pressupõe a capacidade de identificar obstáculos e soluções para os ultrapassar. Esta atividade foi sofrendo bastantes alterações adequando-se aos vários condicionamentos que iam surgindo.

Os dados indiciam que os objetivos apurados para esta atividade foram cumpridos. As estudantes questionaram-se se conseguiriam promover uma maior aproximação entre a utente e o familiar e reconheceram que sim:

“(...) logo na primeira reunião ficámos muito surpreendidas com o comportamento e as reações da utente pois esta por norma encontra-se apática e não costuma demonstrar qualquer tipo de emoções. Nas sessões riu bastante, algo que nunca tínhamos visto em três meses, falou, lembrou-se de todos os familiares e até amigos. Manteve esta postura em todas as sessões e isso foi muito gratificante para nós, para o marido e para aqueles que a rodeiam na instituição, que também ficaram surpreendidos com o seu comportamento” (R.E.02; pp: 46).

“Ao longo das sessões e na visualização do filme houve um companheirismo e uma união maiores que aquilo que nós alguma vez pensámos alcançar. No final o casal ficou muito comovido e agradeceram muito por termos feito este trabalho com eles” (R.E.01; pp: 53).

Nos enunciados, as estudantes reconhecem que conseguiram aproximar a utente ao familiar através da fotografia. Têm a consciência que proporcionaram momentos únicos passados em família e que esta atividade deveria ser continuada.

No que respeita à atividade “Partilha de Momentos”, os objetivos foram atingidos uma vez que estiveram presentes quase todos os familiares e, como tal, o seu projecto de estágio proporcionou uma interação entre estes e os idosos baseando-a na valorização do idoso e do trabalho de animação que se realiza na instituição, mostrada através da fotografia.

“A atividade correu bem e foi bastante agradável porque a adesão dos familiares superou as expectativas e porque estes gostaram de observar as mais diversas facetas dos seus idosos nas várias atividades de animação” (R.E.01; pp: 52).

“A atividade da apresentação fotográfica para os familiares e utentes foi também surpreendente pois teve uma grande adesão por parte das famílias, mesmo por aquelas que não participam nem visitam com frequência os seus utentes, e foi fantástico ver os idosos muito felizes, não só por estarem a ver as suas fotografias, mas também por estarem na companhia dos familiares” (R.E.02; pp: 46).

As estudantes terminam os seus relatórios de estágio reforçando a importância que este período possui no 1º ciclo de formação e, como neste tempo, adquiriram um conjunto enorme de aprendizagens e competências ao colocar em prática conhecimentos adquiridos teoricamente.

“Os bons e os menos bons momentos passados durante este semestre ofereceram-nos excelentes partilhas de conhecimentos e novas aprendizagens. Evoluímos muito a nível profissional, mas também pessoal” (R.E.01; pp: 53).

“O nosso estágio foi fantástico, aprendemos imenso e consigo sentir uma melhor preparação para o mercado de trabalho; a Direção, a equipa técnica, os idosos e todos os funcionários foram maravilhosos, ajudaram-nos sempre e sentimos que todos tinham confiança em nós e no nosso trabalho, e por esse motivo permitiram-nos participar nas suas atividades e no dia-a-dia da instituição sem qualquer problema, o que fez com que pudéssemos aprender muito nas várias valências. Até os momentos menos bons nos fizeram crescer enquanto pessoas e profissionais” (R.E.02; pp: 46).

Os dados indiciam que as estudantes reconhecem que, no período de estágio não é só a vertente profissional que é desenvolvida mas também a pessoal.

Resumo/Balanco Semestral:

No relatório de estágio, as estudantes referiram aspetos importantes acerca das três categorias sensivelmente na mesma frequência. Uma vez que este documento reflete acerca de todo o processo de estágio por diversas vezes surgem as três categorias intimamente relacionadas.

No que respeita à categoria **Relacional**, os enunciados das estudantes apontam para a preocupação constante com o fomento da comunicação, da empatia e a criação de relações positivas e profícuas entre estas e os utentes e entre os próprios idosos. Apontam ainda a importância de fomentar boas relações com todos os funcionários da instituição.

Destacam o papel da animadora enquanto técnica que as acolheu, integrou e facilitou um conjunto de aprendizagens e conhecimentos.

No que concerne à categoria **Pensamento Crítico/Reflexivo**, as estudantes apontam as atividades que, no seu entender, tiveram uma maior importância e refletem e analisam cada uma delas em termos de aprendizagens adquiridas.

Antes de mais, ambas reconhecem que foi muito proveitoso o primeiro mês de estágio em que estiveram envolvidas, quer na preparação, quer na implementação de atividades já planificadas pela instituição. Esta integração permitiu não só um melhor conhecimento dos utentes e funcionários, mas também de diversas técnicas e metodologias de animação.

Destacam a importância do animador dever ter em atenção a construção de documentos e a sua organização. As estudantes reconhecem que não tinham a ideia de ser tão importante este trabalho, que elas chamam de “burocrático”, para que as atividades de animação possam funcionar sem problemas, e com a maior rentabilidade possível. À medida que se iam envolvendo mais profundamente com a conceção, implementação e avaliação das atividades, maior era a sua consciência da importância de possuir boa documentação.

O jantar de Páscoa foi apontado pelas estagiárias como a primeira grande atividade em que estiveram amplamente envolvidas. Preparar este jantar proporcionou-lhes conhecimentos na área da organização de eventos e a possibilidade de se aproximarem e encetarem contacto com os familiares dos utentes, conhecimento este essencial para a conceção do seu projeto de estágio. Todas as aprendizagens só foram possíveis devido à postura de análise e reflexão em torno das práticas desenvolvidas e das ações praticadas.

O outro aspeto de relevo focado nos enunciados das estudantes prende-se com as saídas. Os dados indiciam que as estagiárias analisaram e refletiram profundamente sobre este assunto e, fazendo referências a experiências na prática, reconhecem que esta atividade é essencial no desenvolvimento do idoso e no seu bem-estar.

As estudantes puderam ainda participar ativamente no Jantar de Angariação de Fundos, atividade que, segundo elas, lhes tirou tempo para preparar e realizar com mais amplitude o seu projeto de estágio, mas que por outro lado, lhes possibilitou a aquisição de um vasto conjunto de aprendizagens e saberes.

Quanto à categoria **Linguagens Artísticas** foi preocupação das estudantes incidir mais sobre a avaliação dos resultados do que refletir em torno da sua conceção e implementação, uma vez que já o haviam feito anteriormente nos seus diários de bordo.

As estudantes referem as experiências vividas no seu projeto “Vivências...” e mais particularmente, em cada uma das atividades. Houve uma preocupação constante com a atividade “Histórias de uma Vida” em proporcionar momentos de verdadeira aproximação e partilha entre a utente e o seu familiar e, segundo enunciados das estudantes, esses objetivos foram conseguidos. Os dados indiciam que as estudantes ainda conseguiram ir um pouco mais além: trabalhando com uma idosa já diagnosticada com Alzheimer conseguiram proporcionar momentos tão ricos, diferentes e únicos à utente e ao marido que fizeram surgir uma pessoa bem-disposta, recordada das pessoas, lugares e histórias, bem diferente da utente que conheciam.

Com a atividade “Partilha de Momentos”, os enunciados revelam que este foi um momento importante para os utentes e seus familiares uma vez que puderam em conjunto, visualizar as atividades, sobretudo de animação, que são realizadas pelos utentes na instituição mostrando como ainda estão vivos e que possuem capacidades e

aspirações.

As estudantes terminam com referências acerca da importância que o estágio curricular possui no desenvolvimento profissional e pessoal do aluno que termina um curso de 1º ciclo.

Resumo

Tal como foi referido na introdução deste capítulo, os registos dos diários de bordo da investigadora/supervisora, dos diários das estudantes estagiárias e as reflexões finais do relatório de estágio foram a pedra basilar da análise do objecto de estudo desta investigação. Os dados foram analisados com base nas reuniões quinzenais realizadas ao longo do semestre de estágio.

Gostaríamos de realçar a importância dos diários de bordo que se revelaram preciosos documentos de descrição das actividades e práticas bem como, de análise e reflexão das ações e situações. Em cada análise quinzenal elaborámos um resumo onde, de uma forma sucinta, foram apontados os aspectos mais pertinentes e de maior relevo dentro de cada uma das categorias de análise escolhidas. Também foi realizada uma análise às reflexões individuais do relatório de estágio bem como um resumo. Através desta análise foi-nos possível apurar as competências que se foram desenvolvendo ao longo do estágio e chegar aos resultados e conclusões que nos ajudarão na busca de interpretações fornecendo-nos informações relevantes acerca daquilo que estamos a investigar.

Vamos então prosseguir para o cap. VII com a apresentação dos resultados e as conclusões gerais, as limitações do estudo e as recomendações futuras.

Capítulo VII – Resultados e Conclusões Gerais

Introdução

Após a descrição e análise dos dados chegámos pois, ao capítulo destinado à apresentação dos resultados. Neste capítulo tentaremos transformar a *informação em significação* e, retomando as questões de investigação, tentaremos apurar as respostas que nos permitam encontrar sentidos e significações.

Neste capítulo tentaremos pois, encetar uma discussão fazendo uso da informação tratada no enquadramento teórico-conceptual da investigação relacionando-a com o (O) objecto de estudo da investigação. Como forma de sintetizar os resultados apurados construímos uma síntese iconográfica, traduzindo-a em forma de uma mandala.

Depois de apresentados os resultados passaremos à apresentação das conclusões gerais, bem como das limitações do estudo e as recomendações futuras.

7.1. Apresentação dos resultados

Esta investigação envolveu um trabalho de estudo, análise e reflexão no que concerne à formação de profissionais de animação cultural, num contexto específico – o estágio. Esta pesquisa consistiu num estudo de caso sobre uma investigação-ação. Um estudo de caso por parte da investigadora, concomitantemente supervisora de estágio, sobre a conceção, implementação e avaliação de um projeto de investigação-ação da autoria das estudantes estagiárias.

No capítulo VI desta pesquisa foi feito um trabalho de descrição e análise dos dados recolhidos tendo sido utilizados os instrumentos já atrás referidos e explicitados, possibilitando dessa forma, interpretar e entender a informação recolhida. Neste capítulo foi nosso objetivo apresentar os resultados a que se chegaram com este estudo.

O universo da animação é amplo, intrincado e até impreciso, e trabalhar na área é admitir utilizar uma metodologia complexa e multifacetada. Diversos autores (cf. Trilha, 2004; Cerda et al, 2006; Quintas e Castaño, 1998) tentaram já a sua definição mas, apenas chegaram à conclusão que a animação é um conceito polissémico, que encontra na sua multiplicidade e complexidade a sua riqueza e o seu poder. Trabalhar em animação é trabalhar com pessoas e ter sempre como pedra basilar o desenvolvimento individual e grupal e a participação ativa como método e objetivo.

Perante este panorama de complexidade que caracteriza a animação, o perfil do animador está também ele longe de encontrar fácil definição e delimitação. O técnico de animação é o profissional que desenvolve a animação atuando sempre de acordo com os fins, os propósitos, os valores e os princípios da animação. Sabemos que é um profissional

que deve possuir vastas competências a nível pessoal e profissional (cf. Ander-Egg, 2000; Quintas e Castaño, 1998; Badesa e Ara, 1999) uma vez que tem como principal função o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades.

É preciso que existam bons profissionais para que a animação seja bem incrementada e atinja os objetivos a que se propõe. E neste quadro surge um aspeto fundamental: a formação dos animadores.

Não existe animação sem animador e a preparação e formação deste profissional são verdadeiramente importantes (cf. Badesa e Ara, 1999). O animador de hoje deve ser competente e rigoroso, um profissional que trabalha em situações muito diversificadas e em âmbitos verdadeiramente distintos. Neste sentido, a formação assume o importante papel de preparar o animador apostando na aquisição e desenvolvimento de competências e capacidades que espelhem as características do trabalho de animação e que sejam transversais a toda a complexidade inerente à animação.

Uma das formas privilegiadas de formação de animadores prende-se com a experimentação real e refletida (cf. Serrano, 2004). Uma experimentação séria e refletida assume-se como forma privilegiada de formar animadores competentes, capazes de realizar uma prática consciente e analítica. Apostar na formação de animadores é apostar na possibilidade de viver experiências reais em meios concretos com todas as potencialidades e limitações inerentes. O estágio surge assim desta necessidade de aproximar o aluno em formação, da realidade que será o seu local de atuação.

A nosso ver, o estágio assume-se como espaço privilegiado que oferece ao aluno em formação a possibilidade de experimentar conhecimentos, práticas, possibilidades e limitações. Mas concretamente, que competências e capacidades são desenvolvidas pelo estagiário? Será este período de formação um espaço fértil de desenvolvimento profissional e pessoal?

Estando a investigadora ligada à formação de Animadores Culturais nomeadamente, à supervisão de estágios, assumiu grande importância perceber qual a riqueza e proficuidade deste semestre de estágio. Assim, constituiu-se como principal objeto deste estudo perceber que competências desenvolvem os estudantes finalistas da licenciatura em Animação no período de estágio. Este objetivo foi operacionalizado na seguinte pergunta de investigação:

Quais as dimensões/características que são desenvolvidas por um Animador Cultural no semestre de estágio, enquanto contexto de um processo de investigação-ação?

Tal como já foi referido, esta investigação teve como objeto de estudo a formação de duas estudantes no seu contexto de estágio e a análise das competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante este semestre.

O estágio foi realizado numa instituição da 3ª Idade tendo havido um envolvimento activo das estudantes no trabalho de animação que era desenvolvido neste espaço. A par com a participação ativa nas atividades da instituição, as estudantes desenvolveram ainda um projeto com contornos de investigação-ação da sua autoria. A conceção, implementação e avaliação deste projeto permitiu às estudantes adquirir e desenvolver um conjunto de competências essenciais ao profissional de animação.

Logo desde o primeiro instante, as estudantes perceberam a importância que a dimensão do relacionamento encerra. Um animador tem, obrigatoriamente, de possuir a capacidade de se relacionar com as pessoas. Assim, logo nas primeiras semanas de estágio as estudantes trabalharam no sentido de fomentar as relações interpessoais com os utentes, a equipa técnica e os funcionários. É de destacar como as estagiárias perceberam logo desde os primeiros dias, que o animador é um técnico que trabalha com todas as pessoas que o envolvem e não só com aqueles que à primeira vista são os destinatários da sua ação. Trabalhar para e com todos é fundamental para se concretizar a verdadeira animação. Dentro desta dimensão encontramos uma capacidade fundamental: **comunicar**. É imprescindível que o animador desenvolva uma comunicação positiva com as pessoas. É através da comunicação que o animador cria as bases de todo o seu trabalho, é comunicando que este profissional conhece e se dá a conhecer.

Esta característica era *à priori* mais evidente numa estudante que noutra. Não obstante, o aperfeiçoamento desta competência foi uma preocupação constante de ambas que, no passar das semanas, assumiram com cada vez mais responsabilidade a capacidade de comunicarem verdadeiramente com as pessoas.

Para que haja comunicação é essencial que o animador seja capaz de **escutar**. Ouvir o outro, encará-lo como protagonista, como meio e fim da animação é essencial. Ainda antes de iniciarem o semestre de estágio, as estudantes já haviam visitado a instituição com o intuito de, através de uma escuta ativa, conhecer a instituição. É imprescindível que o técnico de animação saiba escutar, ouvir os outros e o que se passa em seu redor, possuir um ouvido recetivo como diz Ander-Egg (2000). Um projeto de animação só o é verdadeiramente se as pessoas forem ouvidas, se as suas aspirações e necessidades forem escutadas. Falamos de uma escuta ativa, de um dar importância ao outro e significado ao que ele deseja. A comunicação e a escuta andam de mãos dadas. E cedo as estagiárias perceberam que só poderiam realizar um trabalho de qualidade se apostassem na comunicação positiva e numa escuta ativa, com significado.

A animação só existe se for realizada com os indivíduos, com as pessoas que são as protagonistas, sendo assim fulcral a **promoção da participação**. Esta é uma outra competência básica do animador. Durante o período de estágio, as estudantes perceberam na prática, que não se concebe animação sem participação. Foi logo percebido no início do estágio que as pessoas são o meio e o fim último em qualquer

processo de animação. A participação é método e objetivo e o envolvimento ativo das pessoas é fundamental. Sem participação não há animação (cf. Gómez, 2007) e cabe ao animador colocar em contacto os indivíduos, apoiar e suscitar trocas e crescimentos.

À medida que as semanas iam decorrendo, as estagiárias foram-se apercebendo que esta participação significa uma verdadeira implicação das pessoas, que vai desde a conceção dos projetos e atividades, passando pela implementação e terminando na avaliação. As pessoas envolvidas nos projetos, nomeadamente os idosos, eram o mais importante e deveriam ser motivadas a participar ativamente nos três momentos do projeto; por isso, as estudantes trabalharam afincadamente na postura de promoção da participação consciente mantendo sempre respeito pela liberdade individual e coletiva.

Promover a participação ativa e o trabalho verdadeiramente comprometido implica necessariamente **capacitar**. Esta competência surge intimamente relacionada com a anterior e é também ela um elemento chave no trabalho de animação e no perfil do animador. A animação envolve as pessoas, motiva e estimula os indivíduos e de forma problematizadora vai favorecendo o seu desenvolvimento; assim, cabe ao animador capacitar, ser agente de desenvolvimento, ser facilitador e dinamizador.

Facilmente neste tipo de instituições se cai no erro de deixar de implicar as pessoas, quer pela dificuldade que apresenta envolver ativamente os idosos em atividades de animação, consequência de vários fatores como a pouca autoestima, as baixas habilitações literárias, a dificuldade de motivar pessoas que sentem que já não tem nada para oferecer e muito menos para aprender, quer pela pouca literatura existente nesta área que possa fornecer ajuda aos profissionais. Salientamos contudo, que as estudantes não caíram neste erro e perceberam que neste contexto específico, e com um público tão especial como são os idosos institucionalizados, o seu papel seria obrigatoriamente o de suscitar, incitar, sensibilizar, motivar e interessar as pessoas. Ao longo dos três meses de estágio, as estudantes tomaram consciência que, sem uma participação ativa dos utentes que promovesse uma capacitação dos mesmos rumo a um desenvolvimento e a uma melhoria no seu bem-estar, o trabalho de animação seria vazio e desprovido de importância. Pois, tal como nos diz Ander-Egg (2000), a animação tem de ser vista no seu todo e os projetos e atividades devem ter em conta aquilo que as pessoas pensam ser pertinente fazer e que contribua para o seu desenvolvimento.

Trabalhar a promoção da participação ativa e a capacitação dos utentes revelou-se, desde o início, num aspeto fulcral e as estudantes perceberam que os idosos apenas realizariam as atividades se estivessem intimamente implicados e vissem nestas significado ou utilidade. As estagiárias vivenciaram na prática, que fazer por fazer, ou realizar trabalhos infantilizados sem utilidade final, não agradava aos idosos.

O trabalho de animação não se consegue concretizar se o animador não conseguir **criar empatia** com as pessoas. Ser simpático, afável e empático quer com os utentes,

quer com os funcionários e equipa técnica foi um dos primeiros passos basilares. Desde o primeiro dia que as estudantes se preocuparam em construir relações de simpatia e amizade com as pessoas. Conhecer os outros e darem-se a conhecer, compreenderem emocionalmente as pessoas, nomeadamente os idosos, identificarem-se com eles criando um entendimento profundo, foram as grandes preocupações que acompanharam as estudantes ao longo de todo o tempo de estágio. Esta capacidade revelou ser uma competência aglutinadora das restantes competências, marcando profundamente a postura das animadoras em formação e o sucesso das atividades e projetos fomentados por estas.

O animador (cf. Serrano, 2004; Quintas e Castaño, 1998) dinamiza, mobiliza, incita, mas acima de tudo, relaciona-se com as pessoas; é sobretudo um relacionador capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre as pessoas, grupos e comunidades. Esta capacidade de se relacionar com o outro, fomentar relações interpessoais é essencial em qualquer animador mas reveste-se de maior importância para o profissional de animação que trabalha com a 3ª Idade. Muitas das vezes, os idosos já mais nada querem a não ser poder estar junto de alguém que os escute, que os compreenda, que os faça sentirem-se queridos e valorizados.

Logo na primeira semana, as estudantes perceberam que a animação é estar com o outro, é fazê-lo sentir-se bem, é contribuir para a sua qualidade de vida. Quando se trabalha com pessoas que, na sua grande maioria, já perdeu os objetivos e projetos de vida e já nada espera, esta capacidade de se relacionar, de criar empatia, de estabelecer comunicação assume-se como a verdadeira base de todo o trabalho de animação. As competências relacionais são a base de todo o trabalho de animação, é o ponto que liga todas as áreas.

Uma outra competência essencial ao profissional de animação é o pensamento crítico e reflexivo. É importante que este técnico **reflita** sobre aquilo que faz, sobre aquilo que observa e que, numa constante postura de investigação-ação, procure solução para os problemas encontrados, bem como formas de impulsionar as potencialidades detectadas, isto é, que **supere obstáculos**.

Percebemos através da análise dos dados que as estudantes revelaram maiores dificuldades de reflexão no início do estágio mas que esta capacidade foi brotando e fortalecendo-se ao longo das semanas. A entrada num mundo ignoto com pessoas e práticas que não conheciam fez com que as estudantes manifestassem grande vontade em fazer, realizar ações na prática e pouca vontade de refletir sobre o que se fazia. Não obstante, as estagiárias compreenderam que, enquanto futuras técnicas de animação, era imprescindível possuir a capacidade de refletir sobre conceitos, sobre as estratégias utilizadas e as práticas desenvolvidas.

Refletir implica também **analisar**. O animador deve refletir sobre aquilo que o rodeia, mas também realizar uma análise consciente e verdadeira, impulsionadora do desenvolvimento. Depois da inércia inicial, a nosso ver bastante compreensível uma vez que estas competências exigem tempo e maturação, as estudantes revelaram uma grande convicção do valor de refletir e analisar as práticas e as atividades, quer fossem realizadas por si ou pela instituição. As estudantes refletiram, analisaram e **criticaram** o tipo dos trabalhos realizados na instituição, o tipo de atividades que mais contribuía para o bem-estar dos idosos, a forma como as atividades devem ser construídas, realizadas e avaliadas. Refletiram sobre cada utente, analisaram os seus gostos, aspirações, necessidades e criticaram as atividades que devem ser feitas. Após o primeiro mês de estágio, as estudantes perceberem que sem a análise, a crítica e a reflexão, os conhecimentos não são assimilados e o seu crescimento enquanto profissionais de animação fica comprometido.

Não obstante, é preciso referir que sobretudo numa fase inicial, este pensamento crítico e reflexivo exige orientação de alguém mais experiente. É preciso que se reflita, analise e critique aquilo que é importante para o trabalho do animador, aquilo que envolve a prestação da instituição e o bem-estar dos idosos e não se prenda com aspetos que podem parecer interessantes mas que são infrutíferos. Estas características de reflexão, análise e crítica devem ser bem dirigidas e desenvolvidas para que sejam verdadeiramente ferramentas de crescimento e desenvolvimento e não um simples “apontar de dedo”. As reuniões quinzenais com a supervisora e a redação dos diários de bordo foram fundamentais no desenvolvimento destas capacidades.

O grupo de estágio foi reconhecendo nas suas reflexões, a importância de se assumir uma postura de investigação-ação, de se suscitar e consolidar processos de conhecimento-reflexão-ação que ativem a comunicação e o diálogo (cf. Gómez, 2007). As estudantes vivenciaram na práxis, a importância do animador ser rigoroso em tudo o que faz e como esse rigor só se consegue se possuir uma postura constante de análise, crítica, ação, reflexão...

A dimensão das linguagens artísticas assumiu-se como o espaço onde as estudantes tiveram de ser mais autónomas e criativas. Esta dimensão implicou a capacidade de realizar atividades artísticas, de utilizar convenientemente e de uma forma criativa as linguagens artísticas e de conceber, implementar e avaliar projetos.

Assim, a **realização de atividades** foi uma competência que as estudantes revelaram desde o início. Devido ao facto da instituição possibilitar a sua integração logo desde o primeiro dia, nas atividades já planeadas pela sua animadora fez com que as estagiárias adquirissem conhecimentos práticos de dinamização de ações e atividades.

Conceber, implementar e avaliar projetos é essencial no trabalho de qualquer animador. Portanto, a formação deste técnico deve assentar obrigatoriamente na

construção e realização de projetos e no desenvolvimento de competências nesta área. Apesar de, ao longo dos dois anos e meio de formação, as estudantes terem já realizado várias unidades curriculares de construção de projetos culturais, a verdade é que, o contexto de estágio apresentou-se como uma oportunidade única e um terreno profícuo para conceber, implementar e avaliar um projeto. Contudo, a realização de um projeto da sua autoria e inteiramente implementado por si, não foi encarado com muita motivação desde o início e, durante algum tempo, as estudantes relegaram para segundo plano o seu projeto de investigação-ação. A ampla integração nas atividades da instituição constituiu para as estagiárias, durante muito tempo, o ponto forte do seu estágio. Entendiam que, os conhecimentos e aprendizagens que eram importantes adquirir já estavam a ser feitos e alcançados através da implementação das atividades da instituição. Foi a obrigatoriedade programática relacionada com a implementação de um projeto de investigação-ação da sua autoria que fez com que as estudantes não se limitassem à simples realização das atividades planificadas pela instituição e consequente reprodução de práticas já estabelecidas.

Nas reuniões quinzenais, a supervisora realizava através de uma abordagem reflexiva uma análise às atividades realizadas e fazia-se uma atribuição de significados. Tal como já dissemos, nas primeiras semanas as estudantes estiveram relutantes em realizar um projeto seu, inteiramente concebido por si e que constituísse uma mais-valia para a instituição. Este projeto teria obrigatoriamente de ser bem concebido, implementado e avaliado. Teria de ir ao encontro das necessidades ou potencialidades sentidas utilizando as linguagens artísticas como ferramentas novas, implicando **criatividade**. E numa postura de investigação-ação investigar a praxis quotidiana, melhorar as atividades realizadas, o trabalho desempenhado, contribuindo para o aperfeiçoamento da ação. Durante as reuniões iniciais percebemos que as estudantes tinham vontade de abdicar do projeto de estágio. É mais confortável entrar na rotina de uma instituição e realizar atividades já planeadas ou planejar atividades que sigam uma certa linha já em funcionamento. Inovar, criar algo de novo, refletir e investigar é trabalhoso e se não houver uma certa obrigatoriedade por parte da instituição de ensino, e sobretudo, um forte trabalho de motivação, encorajamento e incitação, facilmente o projecto é colocado de parte.

Foram imprescindíveis as reuniões quinzenais para se desmitificar medos, analisar informações, iniciar com pequenas ideias que depois foram crescendo e amadurecendo. O projeto “Vivências...” foi um aglutinar de todos os conhecimentos que as estudantes já possuíam, de todas as relações de empatia e relacionamentos já fomentados e alimentados, dos desejos e aspirações escutados aos idosos. Nestas “Vivências...” as estudantes realizaram atividades, aprenderam a conceber, implementar e avaliar um projeto e **utilizaram as linguagens artísticas** que já haviam aprendido na escola mas que

aqui lhes deram um sentido novo e uma finalidade única. A fotografia foi eleita como a linguagem privilegiada. Tentando afastar-se dos trabalhos manuais que caracterizavam a grande maioria das atividades realizadas na instituição, as estagiárias decidiram **innovar** e transformar o tipo de atividades realizadas. Ao participar e analisar a forma como esta linguagem artística era recebida e vivida pelos utentes, nas atividades realizadas pela animadora, as estudantes perceberam que a fotografia poderia transformar-se numa ferramenta poderosa no seu projeto de animação.

As linguagens artísticas e a forma como eram utilizadas sofreram uma evolução. Passou-se de uma realidade, de uma abordagem de reprodução de arte que é a que mais frequentemente se vê nestas instituições, para uma outra que aposta na **criatividade**, na adaptação àquilo que agrada ao idoso e às suas aspirações. O respeito pela individualidade e singularidade originou um projeto único, adaptado a cada família, e a cada pessoa, sem receitas nem amarras. Utilizando desta forma a fotografia, as estudantes fomentaram uma verdadeira participação ativa, onde os idosos foram verdadeiramente os protagonistas. E criaram verdadeiros momentos de expressão, encontro e crescimento.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que os resultados obtidos evidenciam que na formação do animador há a existência de três grandes dimensões a partir das quais sobressai um conjunto de competências. Estas competências, sendo essenciais ao profissional de animação, encontram no estágio com características de investigação-ação um terreno fértil de aparecimento e aperfeiçoamento. Para um melhor entendimento, decidimos colocar esta informação num diagrama simbólico que exprime através de uma combinação cromática de formas geométricas e de conceitos, as dimensões mais desenvolvidas na formação do animador e as competências que foram aclaradas. É uma representação iconográfica dos resultados obtidos neste estudo e que toma a forma sintética de uma mandala: “(...) podemos dizer que uma mandala é um diagrama simbólico que pressupõe uma confluência de campos diversos de energia, exprimindo-se a partir de uma combinação de círculos, triângulos e quadrados” (cf. Martins, 1998: 328).

No centro da mandala está a área de onde tudo foi gerado e no seu redor surgem os componentes que estão em estreita ligação com o elemento do centro e que, de certa forma, dependem dele, pois desenvolvem-se a partir da sua existência. Na nossa mandala utilizámos dois símbolos geométricos: o círculo e o triângulo. A forma circular, cria o campo de desenvolvimento da mandala e transmite a ideia de totalidade, unidade e completude. O triângulo, apenas sugerido no interior do círculo, traduz a ideia de harmonia e proporção.

A mandala revela as variáveis presentes num processo de formação de animadores e as interações existentes entre elas a partir do contexto de estágio com características de investigação-ação. Realçam-se as capacidades básicas que são

desenvolvidas aquando o estágio e que são essenciais ao profissional de animação. É por isto que no centro do círculo está a *formação do animador*, simultaneamente referência centrípeta e convergente, mas também referência centrífuga e de expansão. É para ela que expedem e afluem os elementos da triangulação.

Podemos então dizer que a formação do animador está intimamente relacionada com o desenvolvimento de três grandes áreas ou dimensões: as competências relacionais, o pensamento crítico/reflexão e a utilização das linguagens artísticas. Estas áreas não são estanques, são constituídas por relações biunívocas, tocam-se e complementam-se.

A partir destas áreas sobressaem competências que se revelam, alimentam e enriquecem no período de formação e que deverão ser desenvolvidas e aprofundadas na vida profissional. Assim, à volta do anel exterior encontramos as competências que emergiram neste contexto:

- ***comunicar***
- ***escutar***
- ***promover participação***
- ***capacitar***
- ***criar empatia***
- ***refletir***
- ***criticar***
- ***analisar***
- ***superar obstáculos***
- ***realizar atividades***
- ***conceber, implementar e avaliar projetos***
- ***utilizar as linguagens artísticas***
- ***ser autónomo***
- ***ser criativo***
- ***innovar***

Decorrente da situação de estágio das estudantes, mais concretamente da realização do projeto “Vivências...” estamos ainda em condições de responder à seguinte questão:

Quais os contributos dos projetos de Animação Cultural, utilizando as Linguagens Artísticas, na aproximação da família ao idoso institucionalizado?

A família possui grande importância para o idoso institucionalizado (cf. Pimentel, 2005) e assume-se como um fator de peso no que concerne ao seu bem-estar e à sua felicidade. Para o idoso institucionalizado, os momentos que passa com a sua família são vividos intensamente pois a sua presença dá-lhes uma sensação de libertação do peso que possui a institucionalização para além de potenciarem momentos de encontro com o passado e até com o presente, uma vez que a vinda dos familiares costuma trazer consigo novidades do que está a decorrer fora da instituição.

Os projetos de animação revelaram ser ferramentas imprescindíveis na aproximação dos idosos e seus familiares. Não podemos contudo, esquecer que estes projetos devem utilizar estratégias que vão ao encontro dos interesses e aspirações das pessoas envolvidas. As linguagens artísticas são poderosos instrumentos ao serviço da animação mas devem ser utilizadas de uma forma criativa e consciente.

Através do projeto “Vivências...”, nomeadamente das duas atividades que o constituíram “Histórias de uma Vida” e “Partilha de Momentos”, foi possível perceber que as atividades relacionadas com a fotografia são ótimas ferramentas na aproximação do idoso e seus familiares porque facilita o encontro, promove um comportamento diferente entre as pessoas, ajuda a lembrar memórias e alimenta emoções. Através da linguagem artística fotografia os idosos abrem-se, dão-se a conhecer mais profundamente que nenhuma outra. Este projeto das estudantes deu autoria aos idosos, alimentou e motivou o interesse destes tornando-os criadores e autores. Utilizando esta linguagem artística os idosos exprimiram-se verdadeiramente sendo as suas vidas e as suas experiências o núcleo gerador de todas as ações e atividades.

Os projetos de animação centrados nos interesses dos idosos proporcionam momentos de troca e partilha de experiências e recordações. Criam espaços e momentos significativos onde idoso e familiares podem reviver aspetos da vida passada e dar significado ao presente uma vez que a utilização da animação como plataforma de aproximação entre o idoso e a família proporciona ainda aos familiares o conhecimento de facetas do seu idoso que não conheciam. A animação é uma estratégia que implica aprendizagem e desenvolvimento. Várias competências são adquiridas pelos idosos depois da institucionalização, através das atividades de animação. Muitas destas competências e desenvolvimento dos idosos passam completamente despercebidas aos familiares.

Os projetos de animação contribuem também para promover um envelhecimento ativo, ajudando os idosos a manter um espírito aberto e livre oferecendo a possibilidade de adquirir novas aprendizagens, novos conhecimentos que depois são utilizados com a família aumentando a aproximação.

A presença da família reforça este envelhecimento ativo porque é visto pelo idoso como um incentivo a continuar a participar nos projetos de animação e porque sente que os familiares valorizam esse empenho e esse envolvimento nas atividades da instituição. A presença da família ativa as memórias, as recordações, mas essencialmente, ativa os afetos.

Ao terem a possibilidade de coordenar atividades e de viver e sentir a animação como uma estratégia educativa e cultural de emancipação do idoso, as estudantes aprofundaram os seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas, e revelaram uma enorme evolução na forma de as utilizar. Denotou-se nas estagiárias um grande progresso que culminou no contributo que deram à instituição: uma forma diferente de promover a aproximação das famílias aos idosos. A instituição possuía uma cultura muito enraizada de realização de lanches e jantares como forma única de ligação dos idosos às suas famílias. As estudantes mostraram que, através de atividades de animação utilizando linguagens artísticas, é possível realizar uma aproximação muito mais completa, sentida e profunda onde há verdadeiramente momentos de encontro, partilha e desenvolvimento.

Em síntese, podemos afirmar que a aproximação do idoso à família pode ser realizada, como tem sido feito, com a promoção de encontros em que participem um número grande de idosos e de familiares nomeadamente na celebração de dias festivos, dias que, fora da instituição já são promotores do encontro de toda a família. Contudo, a verdadeira aproximação, aquela que possui características de intimidade, realização pessoal e convívio mais aprofundado só é possível na realização de atividades únicas, que vão ao encontro das aspirações das pessoas envolvidas e onde haja um verdadeiro espaço para a expressão, para o crescimento comum.

O projeto “Vivências...”, nomeadamente a atividade “Histórias de uma Vida” terá continuidade no próximo ano letivo (2010/2011). Este trabalho será realizado por uma outra estudante do curso de Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria que será finalista no ano lectivo supracitado e que, como tal, irá realizar o estágio no último semestre. No âmbito da unidade curricular de Prática do Projeto Cultural esta estudante visitou a Academia da Cultural e Social Maceira e teve a oportunidade de observar as atividades deste projeto. A estudante reconheceu a grande vantagem de utilizar a fotografia de uma forma criadora e implicada, uma vez que teve a oportunidade de verificar os resultados atingidos. Acompanharemos com atenção este estágio que acreditamos que irá conseguir a promoção da qualidade de vida dos utentes da instituição através do uso criativo desta linguagem artística.

7.2. Conclusões Finais

Ao chegarmos ao fim desta caminhada olhamos para trás e percebemos o conjunto de conhecimentos que adquirimos e outros tantos que ajudámos a despoletar e a sedimentar.

Foi um semestre muito rico e profícuo em que as nossas capacidades foram constantemente postas à prova. Assumir o papel de investigadora de uma pesquisa e concomitantemente de supervisora que ajudou a nortear e a estruturar o projeto de investigação/ação de um grupo de estágio revelou-se extremamente complexo mas muito enriquecedor. Estando nós ligadas à formação de animadores, todo este estudo se reverteu de uma importância extrema que se repercutirá no nosso desempenho enquanto docentes das unidades de prática de projeto e enquanto supervisora.

Esta pesquisa permitiu-nos verificar na prática, quais as competências que são mais exigidas ao técnico de animação e, ao mesmo tempo, como pode o estágio aliado à formação lecionada na Escola, desenvolver e potenciar essas competências.

O estágio é um espaço privilegiado de experimentação prática e de desenvolvimento das competências que vão ao encontro dos perfis norteadores de formação. Tal como foi referido no capítulo V, aquando da vinda da licenciatura para a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria foram delimitados três perfis de atuação para o Animador Cultural que se constituíram como norteadores da formação realizada. As capacidades e competências que nesta pesquisa apurámos terem sido as que mais se desenvolveram no estágio vão ao encontro dos perfis delimitados pois revelam-se fundamentais quer “na organização e produção de projetos e iniciativas culturais; quer na intervenção e promoção de processos participativos, críticos, reflexivos e criativos usando as linguagens artísticas; quer na investigação produzindo conhecimento”.

Tal como o próprio conceito de animação, também o perfil do profissional de animação é difícil de caracterizar e definir. Mas percebemos que existe um conjunto de competências que este profissional deve possuir porque sem elas não será capaz de promover o desenvolvimento das pessoas, característica basilar e aglutinadora da animação.

É pois enorme, a importância que assume a formação deste técnico e foi no sentido de adquirir mais conhecimentos para a poder enriquecer que se realizou o presente estudo. Foi nossa intenção entender melhor que tipo de capacidades adquirem os nossos estudantes na sua formação e que competências adquirem e colocam em prática num contexto prático, em espaços de trabalho como é o estágio. Chegando ao fim deste trabalho salientamos que a formação do animador é um aspeto de relevo que influencia a forma como a animação é feita, vivida e percebida e que carece de muita investigação. Pensamos que este estudo, ao apurar as dimensões que são mais usadas

pelo animador, assim como as capacidades e competências indispensáveis à profissão, avançou mais um pouco em respostas que se têm revelado importantes como norteadoras de formação.

O estágio é, efetivamente, um espaço de vivência de experiências e aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, mas é importante que seja realizado com contornos de investigação-ação. O facto de terem a obrigatoriedade programática de realizarem um projeto de investigação, obrigou as estudantes a evoluir na forma como eram utilizadas as linguagens artísticas pela instituição e a personalizar esta ligação do idoso à família num espaço de memórias e de viveres, levando-as a prosseguir a um nível diferente de animação que ultrapassa os trabalhos manuais, os lanches e jantares.

Salientamos pois, que o estágio só é verdadeiramente um período fértil, potenciador de aprendizagens e de desenvolvimento profissional e pessoal se possuir contornos de investigação-ação, se os estudantes sentirem que devem investigar e produzir conhecimento. Só é um verdadeiro processo de formação se assentar numa abordagem reflexiva, no trinómio investigação-formação-ação, numa interatividade entre a investigação e a ação, originando uma efetiva formação pela via do questionamento e da reflexão.

7.2.1. Limitações do estudo

No decorrer da investigação, para além das reformulações que qualquer projeto em desenvolvimento pressupõe, é possível destacar alguns limites que de alguma forma influenciaram o estudo e que passamos a enunciar:

- A profunda integração das estudantes nas atividades da instituição: se por um lado esta integração foi muito proveitosa uma vez que possibilitou às estudantes a aquisição de conhecimentos e competências a que não teriam acesso de outra forma, a verdade é que, acabou por lhes retirar tempo para se debruçarem verdadeiramente sobre o seu projeto. Sobretudo após a saída da animadora (que foi gozar a licença de maternidade) as estudantes foram solicitadas a participar ativamente nas atividades da instituição. Assim, na tentativa de não falharem na concretização das atividades que haviam sido deixadas ao seu encargo acabaram por relegar para segundo plano o seu projeto de estágio, acabando este por não ser tão completo e acompanhado quanto poderia ter sido uma vez que acabou por faltar tempo e disponibilidade por parte das estudantes.

- A falta de disponibilidade dos familiares: o facto de os familiares não terem disponibilidade para participar ativamente no projeto fez com as estudantes concretizassem a atividade “Histórias de uma Vida...”, que na nossa opinião era a mais interessante e profícua, apenas com uma idosa. Esta falta de disponibilidade acaba por estar relacionada com a profunda implicação das estudantes nas atividades da instituição e do facto de terem tido pouco tempo para dedicar ao seu projeto. Este aspeto acabou por limitar um pouco os resultados que poderiam ter sido concretizados. Teria sido interessante se tivesse havido a participação do número de idosos inicialmente apontado pelas estudantes uma vez que permitia retirar relações diferentes e complementares, compreender com outra riqueza e complexidade como podem os projetos de animação utilizando as linguagens artísticas promover a ligação idoso-família.

7.2.2. Recomendações Futuras

Depois de ter caminhado durante três meses a par e passo com duas estudantes estagiárias do curso de Animação Cultural encontramos hoje algumas certezas que não possuíamos no início desta demanda. Assim, encontramos-nos em condições de afirmar que o estágio curricular é muito importante na formação dos estudantes do 1º ciclo. Numa altura em que se coloca em questão a manutenção dos estágios curriculares nos cursos de licenciatura, apelamos para que este seja conservado e mais sustentado.

O estágio é um espaço privilegiado de experimentação prática e de desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos estudantes; é um precioso componente da formação do profissional de amanhã. É importante que esta componente da formação se mantenha como parte integrante dos cursos de 1º ciclo mas com características investigativas, isto é, com contornos de investigação-ação. Deve-se exigir que os estudantes, no contexto de estágio, possuam uma postura constante de análise, crítica, ação, reflexão...

Este estudo decorreu numa instituição da 3ª Idade tendo sido estudada a evolução da formação de duas estudantes que trabalharam com idosos. Consideramos que seria enriquecedor realizar um estudo semelhante mas em outros âmbitos, em contextos de estágio diferentes cujo trabalho envolvesse outro tipo de pessoas. Seria observado o desenvolvimento das mesmas competências?

O projeto de estágio das estudantes obteve ótimos resultados e foi possível verificar uma verdadeira aproximação entre idoso e família. Seria por isso interessante alargar o projeto a mais utentes da instituição. Obviamente que este alargamento teria de ser feito de forma gradual e sempre adaptado a cada caso. Posteriormente, seria interessante desenvolvê-lo em outros contextos da 3ª Idade com as legítimas adaptações. Este projeto, por ter sido uma experiência tão intensa e profícua, convida à sua

continuação por diversas pessoas e em diferentes contextos. Sempre apelando à criatividade no uso das linguagens artísticas e à participação ativa do idoso e família.

Gostaríamos que esta nossa experiência fosse impulsionadora, suscitando investigações na área da Animação e da formação de animadores. Ainda que a Animação tenha vindo a crescer e a afirmar-se, a verdade é que ainda são poucos ou fracos os escritos no domínio desta área, existindo assim, uma fraca base teórica ou conceptual. É importante que a animação seja cada vez mais, origem e destino de escrutínios de cariz científico.

Referências Bibliográficas

Bibliografia do Enquadramento Teórico-Conceptual

- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. (1987). *Supervisão da prática Pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALONSO, Luísa. (2007). “Formação ao longo da vida e aprender a aprender”, in Santos, Paula e Campos, Bártolo. (Coord.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate sobre educação – Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 139-151
- ANDER-EGG, Ezequiel. (2000). *Metodologia y practica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (2009). “Como envelhecer sem ser velho – A animação sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos”, in Pereira, José Dantas Lima e Lopes, Marcelino de Sousa. (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 240-248
- ANDRÉ, João. (1999). *Da Educação pela Arte a uma ecologia dos afectos*. Cadernos APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). Porto: APECV.
- BADESA, Sara. (1999). “El animador sociocultural. Características, funciones, tareas y formación”, in Badesa, Sara, Ara, Pilar e Martín, Maria Teresa (Coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 161-214.
- BADESA, Sara e ARA, Pilar. (1999). “Valores que promueve la Animación Sociocultural”, in Badesa, Sara, Ara, Pilar e Martín, Maria Teresa (Coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 49-84.
- BARRET, Maurice. (1982). *Educação em arte – Uma estratégia para a estruturação de um curso*. Coleção Dimensões. Lisboa: Editorial Presença.

- BEST, David. (1996). *A racionalidade do sentimento – O papel das artes na educação*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.
- BRUNER, Jerome. (1996). *Cultura da educação*. Ciências do Homem. Lisboa: Edições 70.
- CERDÁ, Rosario, CERDÁ, Pilar e CERDÁ, Maria. (2006). *Animación Cultural – Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Editorial Altamar.
- CHALMERS, F Graeme. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- CHOQUE, Stella e CHOQUE, Jacques. (2004). *Actividades de animación para la tercera edad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- COSTA, Isabel Morais. (2009). “Métodos de investigação em Animação para a Terceira Idade”, in Pereira, José Dantas Lima e Lopes, Marcelino de Sousa. (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 280-290.
- EURYDICE. (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: A contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*. Lisboa: Unidade Europeia EURYDICE.
- FAUSTINO, Filomena, CUNHA, Maria de Lurdes e TRINDADE, Sónia. (2007). “A qualidade e a avaliação da formação nos processos de aprendizagem ao longo da vida – Conceitos e práticas”, in *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), pp. 91-101.
- FERNANDES, Ana Alexandre. (1997). *Velhice e Sociedade: Demografia, família e políticas em Portugal*. Oeiras: Celta.
- GALINHA, Sónia. (2009). “A inter-relação qualidade de vida percebida, bem-estar subjectivo no envelhecimento activo, animação e coaching ontológico”, in Pereira, José Dantas Lima e Lopes, Marcelino de Sousa. (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 89-107.

- GELPI, Ettore. (1996). "Educação de adultos, democracia e desenvolvimento", in Rocha-Trindade, Maria e Mendes, Maria Luísa Sobral (Coord.), *Educação Intercultural de Adultos*. Coleção de Estudos Pós-Graduados. CMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta, pp.77-98.
- GÓMEZ, José António Caride. (2007). "Por uma animação democrática numa democracia animada: Sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa" in Peres, Américo Nunes e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Sociocultural – Novos desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, pp. 63-76.
- GRAHAM, Gordon. (2001). *Filosofia das Artes – Introdução à Estética*. Coleção Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- HARRIS, Bem M. (2002). "A Supervisão como um campo da prática", in Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.), *A Supervisão na formação de professores II: da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- HILÁRIO, Fernando. (2007). "A Arte: Entretenimento, Jogo e Terapia", in Pereira, José Dantas Lima, Vieites, Manuel Francisco e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação, Artes e Terapias*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 53-58.
- JACOB, Luís. (2008). *Animação de Idosos – Actividades*. Coleção Idade do Saber. Porto: Ambar.
- LOPES, Marcelino Sousa. (2007a). "A animação sociocultural e a gestão cultural- O exemplo português", in Peres, Américo Nunes e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Sociocultural – Novos desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, pp. 129-150.
- LOPES, Marcelino Sousa. (2007b). "A animação terapêutica", in Pereira, José Dantas Lima, Vieites, Manuel Francisco e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação, Artes e Terapias*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 77-84.

- LOPES, Marcelino Sousa. (2008). “A animação sociocultural – Os velhos e novos desafios” *in* Pereira, José Dantas Lima, Vieites, Manuel Francisco e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *A animação sociocultural e os desafios do século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção, pp. 147-158.
- LOPES, Marcelino Sousa. (2009) “A animação sociocultural na terceira idade: Empreendedorismo, e novos espaços de empregabilidade”, *in* Pereira, José Dantas Lima e Lopes, Marcelino de Sousa. (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 219-227.
- LIMA, Margarida Pedroso, (2004). *Posso participar? – Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Coleção Idade do Saber. Porto: Ambar.
- MACIAS, Juan. (2005). *Geriatría: Definição, instrumentos geriátricos e necessidades de prevenção*. Actas do Congresso de Solidariedade Intergeracional: Solidarité Intergénérationnelle. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.203-213.
- MARIN, Alda Junqueira. (1976). *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- MARTIN, António Víctor. (2007). “Gerontologia educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos”, *in* Osório, Agustín Requejo e Pinto, Fernando Cabral (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Paiget, pp. 47-73.
- MARTINS, Amílcar (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de Infância Luso-chineses de Macau*. Macau: Fundação Macau e Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- MARTINS, Amílcar (Coord). (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, Amílcar. (2007a). “Práticas Educativas e Representações Artístico-Culturais Luso-Nipónicas: O Caso de Tanegashima no Japão”, *in* Bizarro, Rosa (Org.). *Eu e o Outro — Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 128-136.

- MARTINS, Amílcar. (2007b). "Cuentos del Espíritu num Jogo de Espelhos Virtual". *Revista ... à Beira nº 7 – Vol. 1 – Dezembro de 2007*, pp. 183-194. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- MELO, Alberto. (2007). "O papel das Organizações do 3º Sector na Aprendizagem ao Longo da Vida", in *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), pp. 7-24.
- MOURA, Rui. (2007). "A aprendizagem ao longo da vida, organizações aprendentes e novas culturas empresariais", in *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), pp. 161-173.
- MORIN, Edgar. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- OSÓRIO, Agustín Requejo. (2007). "Os idosos na sociedade actual", in Osório, Agustín Requejo e Pinto, Fernando Cabral (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Paiget, pp. 11-46.
- PERES, Américo Nunes. (2007). "Animação, direitos humanos, democracia e participação", in Peres, Américo Nunes e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Sociocultural – Novos desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, pp. 15-26.
- PEREZ, Victor Ventosa. (2009). "A animação sociocultural e terceira idade", in Pereira, José Dantas Lima e Lopes, Marcelino de Sousa. (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 333-343.
- PERRENOUD, Philippe. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed.

- PIMENTEL, Luísa. (2005). *O lugar do Idoso na Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- PIRES, Ana Luísa Oliveira. (2007). “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais modernos e mais justo?” in Santos, Paula e Campos, Bártolo. (Coord.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate sobre educação – Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 31-38.
- QUINTAS, Sindo Froufe e CASTAÑO, Maria Angeles Sánchez. (1998). *Animación sociocultural – Nuevos enfoques*. 3ª edição. Salamanca: Amarú Ediciones.
- RAMOS, Natália. (2005). *Família, Cultura e Relações Intergeracionais*. Actas do Congresso de Solidariedade Intergeracional: Solidarité Intergénérationnelle. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 315-329.
- ROTGER, Antonio Petrus. (2004). “Animação sociocultural e estado do bem-estar”, in Trilla, Jaume (Coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 317-334.
- ROTHES, Luis Areal. (2007). “Educação e formação de adultos em Portugal- Circunstâncias e desafios”, in Santos, Paula e Campos, Bártolo. (Coord.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate sobre educação – Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 70-90.
- SALSELAS, Teresa. (2007). *Política social da velhice: texto complementar ao manual introdução à Gerontologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SERRANO, Gloria Pérez. (2004). “Metodologias de investigação em animação sociocultural”, in Trilla, Jaume (Coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 101-122.
- SILVESTRE, Carlos Alberto S. (2003). *Educação/formação de adultos – Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- SIMÕES, Helena. (2006). *Animação Cultural – Três andamentos de compreensão*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

- SOARES, Isabel M.C.(1995). “Algumas implicações para o processo de supervisão”, in Alarcão, Isabel (Org.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, pp. 144-145.
- SOUSA, Alberto B.. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases psicopedagógicas*. 1º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, Liliana, FIGUEIREDO, Daniela e CERQUEIRA, Margarida. (2006). *Envelhecer em Família – Os cuidados familiares na velhice*. 2ª edição. Porto: Ambar.
- TAMER, Norma Liliana e PETRIZ, Graciela. (2007). “A qualidade de vida dos idosos”, in Osório, Agustín Requejo e Pinto, Fernando Cabral (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 181-201.
- TRILLA, Jaume. (2004). “Conceito, exame e universo da animação sociocultural”, in Trilla, Jaume (Coord.) *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 19-44.
- VALLESPÍR, Jordi e MOREY, Mercè. (2007). “A participação dos idosos na sociedade: Integração vs segregação”, in Osório, Agustín Requejo e Pinto, Fernando Cabral (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 225-251.
- VEIGA, Maria Luísa. (1991). *Formar para Investigar e Investigar para Formar*. Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 207-215.
- VENTOSA, Victor. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CCS.
- VIEIRA, Flávia. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Clube do Professor. Coleções em Foco. Lisboa: Edições ASA.
- YTARTE, Rosa Marí. (2007). “Cidadania e educação social- Cidadania e participação social a partir da animação sociocultural”, in Peres, Américo Nunes e Lopes,

Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Sociocultural – Novos desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, pp. 167-180.

Bibliografia das Opções Metodológicas

ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.

BELL, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BURGESS, Robert. (1997). *A pesquisa de terreno – Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ECO, Umberto. (1984). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

FORTIN, Marie-Fabienne. (1999). *O processo de investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, Lda.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin. (1993). *O Inquérito – Teoria e prática*. 2ª Edição. Oeiras: Celta Editora Lda.

GUERRA, Isabel. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em Ciências Sociais*. 2ª edição. Cascais: Principia.

LESSARD-HÉBERT, Michelle. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. (1986). *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleccção Infância. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira. (Org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Maria Isabel R. Lopes. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- STAKE, Robert. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleccção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Webgrafia

SEGURANÇA SOCIAL, disponível em <http://www1.seg-social.pt> [consultado em 18 de Março de 2010]

ANEXOS

Anexo I

Vídeos em suporte digital – DVD – Momentos da Actividade “Histórias de uma Vida”.

“Histórias de uma Vida” – material videogravado sem qualquer tipo de tratamento para edição.

Vídeos	Título	Duração	Sinopse
Vídeo 1 (DVD#1)	<i>Reunião com a utente e o familiar</i>	21:48	Vídeos capturados no dia 13/05/2010 mostram a reunião das estudantes estagiárias com a utente e o familiar onde se conversou e contou a história de cada fotografia trazida. Recordação das histórias de vida retratadas nas fotografias, dos acontecimentos e episódios passados.
Vídeo 2 (DVD#1)		01:05	
Vídeo 3 (DVD#1)		00:39	
Vídeo 4 (DVD#1)	<i>Realização do filme</i>	01:56	Vídeo capturado no dia 18/05/2010 mostra a realização, pela utente e pelo familiar, do filme da sua história de vida. Depois de terem escolhido as fotografias, os idosos constroem o filme utilizando o programa Movie Maker.

Vídeo 5 (DVD#1)	<i>Visualização do filme</i>	01:51	Vídeo capturado no dia 31/05/2010 mostra a apresentação, à utente e ao seu familiar, do vídeo construído por eles.
--------------------	----------------------------------	-------	--