



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria Jorge Serra Ferreira Azevedo

DA UTOPIA À REALIDADE.

O OUTDOOR LEARNING COMO UMA PROPOSTA
DIFERENCIADORA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE
ADULTOS

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ciências da Educação,
orientado pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e
apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra.

Setembro de 2022

“O que faz andar a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”
(Mia Couto, 1992)

“What is the city but the people?”
William Shakespeare, Coriolanus (1609)
Ato 3, cena 1

Agradecimentos

Olhando retrospectivamente para o caminho percorrido as dúvidas e os medos foram, em diversas fases deste trabalho, dominantes. Lembrar-me de confiar na minha força e na minha resiliência revelou-se um exercício contínuo, que só me foi acessível porque as minhas “convulsões interiores” foram graciosamente, amparadas por um clã que, de tão exímio na arte de fertilizar solos, me permitiu germinar e crescer.

É para este clã que se dirigem os meus agradecimentos!

Ao Professor Doutor Luís Alcoforado, pela disponibilidade, otimismo e sentido de humor com que sempre me recebeu. O rigor científico e os ensinamentos transmitidos transformaram a minha forma de encarar alguns dos temas que norteiam este documento.

Aos restantes professores e professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra com quem tive o privilégio de aprender.

À minha mãe, por me ter mostrado o poder transformador da educação, por me ter transmitido o valor dos livros e da leitura e por me ter proporcionado uma infância em contacto com a natureza. À minha irmã, pela cumplicidade e pelo incentivo constante, por ser um exemplo de determinação e de coragem e por contribuir, todos os dias, para regular a minha bússola interior.

Ao Hugo, pelas explicações de estatística... Por ser o parceiro de caminhada mais compreensivo e por ser o farol que me (nos) traz enraizamento e estrutura. A tua energia, inquietude e capacidade infinita de acreditar inspiram-me (nos) todos os dias. Nesta aventura da evolução e do crescimento, confluir na vida contigo é ganhar a certeza de que verdadeiramente vivemos!

Ao Diogo e ao Afonso. Por serem os mestres que eu precisava! Não teria sido possível terminar esta etapa sem o vosso apoio e compreensão. Celebrar a vida convosco será sempre a minha maior realização.

À família Azevedo, por corporizar o sentido de coesão e de união familiar e por ser a minha rede de apoio e de suporte mais consistente.

À Andreia. A presença tranquila, que ocupou espaço no meu passado recente e que irá sempre pertencer ao meu futuro. Pelas conversas que nutrem, pelos gostos partilhados e por ser a minha companheira de viagens em que o destino vai sempre ter ao presente.

Resumo

A constituição da República Portuguesa determinou, em 1976, no artigo 73.º, que a educação é um direito de todos, sendo que, com vista a fomentar a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos e o espírito de solidariedade e de responsabilidade, a democratização da educação cabe ao estado.

Não obstante os avanços e os recuos que têm pautado o domínio da Educação e Formação de Adultos em Portugal, a facilitação deste direito, no âmbito das políticas públicas de educação e formação de adultos, tem obedecido a lógicas mercantilistas e instrumentais que relegam para segundo plano o desenvolvimento integral da pessoa.

Acresce que o direito à educação constitui, igualmente, um direito de cidadania, que deve enaltecer a participação social e a responsabilidade individual e coletiva, propiciando, desta forma, a emergência de agentes sociais, capazes de transformar o meio no qual estes se inserem.

Neste sentido, a adoção de metodologias diversificadas, a par com a promoção e a implementação de atividades educativas em diferentes espaços de vida, por via do paradigma *outdoor learning*, para além de suscitar uma maior aproximação [do público adulto] ao património natural e cultural das suas cidades, estimula o desenvolvimento de uma dimensão mais humanista e emancipatória da educação e formação de adultos.

A análise do questionário “Caracterização| Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra”, que teve como objetivo caracterizar a oferta educativa formal de educação de adultos no município de Coimbra revela o empenho e o compromisso das entidades respondentes em colaborarem com o poder local e em otimizarem a oferta formativa no município, tendo em conta as necessidades diagnosticadas. Quanto aos resultados obtidos na sequência da atividade educativa implementada junto de um grupo de formandos no Parque Verde do Mondego traduzem a sua satisfação com a sessão ao ar livre e a sua motivação em exercerem a sua responsabilidade pessoal e social, seja a nível individual e/ou coletivo.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; *Outdoor Learning*; Dimensão humanista e emancipatória; Poder local.

Abstract

The constitution of the Portuguese Republic determined in 1976, in article 73, that education is a right for all, and in order to promoting equal opportunities, the personal and social development of citizens and the spirit of solidarity and responsibility, the democratization of education rests with the state.

Despite the advances and setbacks that have guided the field of Adult Education and Training in Portugal, the facilitation of this right, within the scope of public policies for adult education and training, has obeyed mercantilist and instrumental logics that relegate to the background the integral development of the person.

Furthermore, the right to education is also a right of citizenship, which should enhance social participation and individual and collective responsibility, thus providing for the emergence of social agents capable of transforming the environment in which they operate.

In this sense, the adoption of diversified methodologies, along with the promotion and implementation of educational activities in different spaces of life, through the outdoor learning paradigm, in addition to bringing about a closer approximation [of the adult audience] to the natural and cultural heritage of its cities, stimulates the development of a more humanist and emancipatory dimension of adult education and training.

The analysis of the questionnaire “Characterization| Adult Education and Training| Municipality of Coimbra”, which aimed to characterize the formal educational offer of adult education in the municipality of Coimbra, reveals the commitment of the respondent entities to collaborate with local authorities and to optimize the training offer in the municipality, taking into account diagnosed needs. As for the results obtained regarding to the educational activity implemented with a group of trainees at Parque Verde do Mondego, they reflect their satisfaction with the outdoor session and their motivation to exercise their personal and social responsibility, either individually and/ or collective.

Keywords: Adult Education and Training; Outdoor Learning; Humanist and emancipatory dimension; Local power.

Índice geral

Introdução	11
Capítulo I – Caracterização do município de Coimbra	14
1.1 Caracterização do território local	14
1.2 Caracterização do património natural e cultural.....	17
1.3 Estrutura administrativa da CMC	22
1.4 Divisão de educação da CMC	26
Capítulo II – Enquadramento teórico-conceptual.....	30
2.1 Cidade educadora - Uma aproximação ao conceito	30
2.1.1. O binómio cidade - educação	31
2.2 <i>Outdoor learning</i> . Sua definição e evolução conceptual.....	39
2.2.1. <i>Outdoor learning</i> na atualidade.....	42
2.2.2. Considerações teóricas acerca dos fundamentos da educação de adultos e sua relação com o paradigma <i>outdoor learning</i>	44
2.2.3. Justificação do paradigma <i>outdoor learning</i> na educação de adultos	50
Capítulo III – Descrição das atividades de estágio	54
3.1 Objetivos da unidade curricular “Estágio” e intenções individuais	54
3.2 Objetivos do estágio curricular.....	55
3.3 Cronograma e explicitação das atividades de estágio	55
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	66
4.1 Resultados do questionário de caracterização	66
4.1.1. Identificação da entidade promotora/ formadora.....	66
4.1.2. Caracterização das atividades formativas.....	68
4.1.3. Caracterização dos/as formandos/as.....	70
4.1.4. Perspetivas a curto/ médio prazo	74
4.1.5. Avaliação da avaliação educativa “Do Mondego para Coimbra”	79
4.2 Conclusão	82
Referências bibliográficas	85
Anexos	
Apêndices	

Índice de figuras

Figura 1. Delimitação territorial da região de Coimbra.....	14
Figura 2. Principais jardins e parques públicos na cidade de Coimbra	19
Figura 3. Espaços que integram o bem classificado Universidade de Coimbra - Alta e Sofia	21
Figura 4. O alcance da educação outdoor.....	43
Figura 5. Esquematização de instrumento de análise das práticas de formação	60
Figura 6. Exemplo de desdobramento do tema gerador	63

Índice de Tabelas

Tabela 1. População residente nos municípios mais populosos da Região Centro	15
Tabela 2. Freguesias do concelho de Coimbra	16
Tabela 3. Estrutura nuclear da CMC	23
Tabela 4. Congressos Internacionais da AICE	38
Tabela 5. Objetivos do estágio - área das Ciências da Educação	54
Tabela 6. Cronograma das diversas fases de estágio	56
Tabela 7. Explicitação da intenção pedagógica.....	61
Tabela 8. Tabela de frequências relativa ao n.º de colaboradores	68
Tabela 9. Tabela relativa à capacidade de resposta formativa.....	69
Tabela 10. Tabela relativa ao n.º de formandos inscritos	69
Tabela 11. Tabela relativa às estratégias de “captação de públicos diferenciados.....	70
Tabela 12. Tabela de frequências relativa à faixa etária dos/as formandos/as	71
Tabela 13. Tabela relativa à situação profissional dos/as formandos/as	71
Tabela 14. Tabela relativa ao motivo predominante apontado pelos/as formandos/as para a frequência de cursos de formação	72
Tabela 15. Tabela relativa às dificuldades percecionadas	73
Tabela 16. Análise temática referente à questão 4.1. e 4.2. do questionário “Caracterização Educação e formação de adultos Município de Coimbra.....	74
Tabela 17. Categorias, subcategorias e contagem da matriz de análise de conteúdo dos participantes na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, relativas à avaliação das reações (Nível 1)	80

Tabela 18. Categorias, subcategorias e contagem da matriz de análise de conteúdo dos participantes na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, relativas à avaliação das aprendizagens (Nível 2)	81
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Tipologia da entidade	67
Gráfico 2. Integra Centro Qualifica	67
Gráfico 3. Funcionamento dos cursos	68
Gráfico 4. Acompanhamento pós formação	70

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

AICE – Associação internacional das cidades educadoras
ANQUEP – Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional
CCDRC – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro
CE – Cidadania e empregabilidade
CIM|RC – Comunidade Intermunicipal da região de Coimbra
CMBS - Companhia municipal de bombeiros sapadores
CMC – Câmara Municipal de Coimbra
CNE – Conselho nacional de educação
DAG - Departamento de administração geral
DCT - Departamento de cultura e turismo
DE – Divisão de educação
DEDJ - Departamento de educação, desporto e juventude
DEEM - Departamento de edifícios e equipamentos municipais
DEPMT - Departamento de espaço público, mobilidade e trânsito
DF - Departamento financeiro
DGERT – Direção geral do emprego e das relações de trabalho
DGU - Departamento de gestão urbanística
DJ - Departamento jurídico
DPC - Divisão de protocolo e comunicação
DPEE - Departamento de planeamento e estudos estratégicos
DRH - Departamento de recursos humanos
DSII - Departamento de sistemas de informação e inovação
EFA – Educação e formação de adultos
EOE – *The european institute for outdoor adventure and experiential learning*
GACI - Gabinete de auditoria e controlo interno
GAF - Gabinete de apoio às freguesias
IEFP – Instituto de emprego e formação profissional
ISGA – *International school grounds alliance*
MTP – Modos de trabalho pedagógico
NUT - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável

OL – *Outdoor learning*

ONU – Organização das Nações Unidas

PlaTO-net – *Play, Learning and teaching outdoors network*

SMPC - Serviço municipal de proteção civil

SNAC – Sistema nacional de áreas protegidas

SPM - Serviço de polícia municipal

UC – Unidade de competência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

WHS – *World heritage site*

Introdução

O relatório que a seguir se apresenta enuncia as atividades de estágio realizadas no decorrer do ano letivo 2021/2022 e enquadra-as, de forma fundamentada, no *corpus* teórico desenvolvido e na relação existente entre a cidade, que se quer educadora, e a metodologia *outdoor Learning* (OL). O presente estágio curricular decorreu na Divisão de Educação (DE) da Câmara Municipal de Coimbra (CMC), sob a orientação do Professor Doutor Luís Alcoforado, em articulação com a orientadora cooperante, Dr.^a Dora Simões.

A incidência no domínio da Educação e Formação de Adultos (EFA) partiu de uma necessidade manifestada pela CMC que intencionava conhecer e compreender, de forma mais aprofundada, a realidade da EFA no município e, por conseguinte, desenvolver respostas mais condizentes com as necessidades manifestadas.

De modo a estabelecer uma breve contextualização o(s) espaço(s) urbano(s), aliado ao conceito de educação, evidencia o objetivo de aprendermos a viver juntos/as, num exercício coletivo que deve convocar e mobilizar todos os agentes com responsabilidade educativa a realçarem a ação educadora da(s) cidade(s). O papel do poder local é fundamental neste ponto! A sua posição [privilegiada] de proximidade com as comunidades favorece não só um conhecimento mais contextualizado da realidade local, mas também o desenvolvimento e a implementação de estratégias concertadas que potenciem e transformem o território da cidade em âmbito educador. Assim, a reflexão e o questionamento sobre eventuais pontos de encontro entre educação e cidade, sobre o “aproveitamento” das potencialidades do(s) espaço(s) público(s) para a promoção de atividades educativas que interliguem a educação formal, não formal e informal, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, e sobre a importância de se ampliarem os limites físicos e rígidos da sala de aula tradicional e/ou dos centros de formação orientaram, em grande medida, o trabalho prático e teórico inerente à realização deste estágio.

Ainda recentemente foram anunciados novos mestrados “Cidades e comunidades sustentáveis”, promovido pela Universidade de Coimbra, Universidade de Poitiers e a Universidade de Turku, e “Educação especial e Sociedade Inclusiva” desenvolvido pela FPCE UC, que demonstram bem o compromisso da comunidade académica em facultar uma oferta especializada que realce a importância de se preverem formas alternativas mais ecológicas de encarar e de viver as cidades. Também o município de Coimbra tem implementado diversas iniciativas, de caráter inclusivo, que enaltecem o seu território

educador. A título de exemplo destaca-se a Expo Desporto – Parque Verde do Mondego, a associação às Jornadas Europeias do Património, com o tema “Património sustentável” e a associação à Semana Europeia da Mobilidade, sob o tema “Melhores ligações”. Apesar do carácter positivo e pedagógico deste tipo de atividades importa estender o âmbito de atuação das autarquias para ações mais consistentes que detenham na sua génese uma intencionalidade educativa clara e que suscitem a participação e a (co)responsabilização dos seus cidadãos.

O reconhecimento da educação de adultos como “uma chave para o século XXI” tem acompanhado as retóricas dominantes que se orientam no sentido da produtividade e da competitividade, sendo que o seu carácter, predominantemente técnico-instrumental e utilitarista, camuflado pelos baixos níveis de qualificação dos cidadãos portugueses, tem intimidado a emergência de práticas educativas de filiação emancipatória, que se distingam dos formatos homogeneizantes tradicionais. A propósito do seminário “Ninguém pode ficar para trás”, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, Ferreira (2018) assinala que “As políticas e as práticas dominantes de Educação de Adultos têm revelado uma forte inspiração no modelo escolar castrando deste modo as suas potencialidades.”. O mesmo autor acrescenta que “(...) os públicos que participam em projetos e iniciativas de educação de adultos, ao invés de serem considerados efetivamente participantes, são frequentemente concebidos como destinatários, (...), população-alvo, etc.”.

Reside neste ponto, a meu ver, o carácter inovador deste trabalho... Estabelecer uma ligação entre “sala de formação” e cidade, entre conteúdos teóricos e “conteúdos naturais”, recorrer aos espaços públicos do município para presentear os/as formandos/as com atividades educativas significativas, que suscitem a sua efetiva participação e envolvimento.

A organização do presente relatório subdivide-se em quatro capítulos em que, no primeiro, estabelece-se uma caracterização do município de Coimbra, a nível territorial e patrimonial, da sua estrutura administrativa, com destaque para a divisão de educação da Câmara Municipal de Coimbra; no segundo capítulo desenvolve-se um enquadramento teórico-conceitual que aborda, num primeiro momento, o conceito *cidade educadora* e o binómio cidade-educação e, num segundo momento, o conceito *outdoor learning* e a sua evolução, procurando estabelecer-se uma relação entre os fundamentos da educação de adultos e este paradigma; seguidamente, no terceiro capítulo, descrevem-se as atividades de estágio de forma pormenorizada e enquadram-se as mesmas no respetivo cronograma e objetivos; por último, no quarto capítulo, apresentam-se os resultados que advêm, por um

lado, do questionário de caracterização “Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra”, que visou caracterizar a oferta educativa formal de educação de adultos no município e, por outro, da avaliação da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, que será descrita de forma aprofundada num ponto posterior. Salienta-se que no âmbito da avaliação das atividades de estágio recorreu-se a um conjunto de metodologias, de índole quantitativa e qualitativa (e.g. observação não-participante, grelhas de observação, diário de bordo, análise documental, análise de conteúdo, análise temática, estatística descritiva) que suscitou uma visão mais abrangente da realidade. Ainda no capítulo quatro, desenvolveu-se uma conclusão que tem inerente uma reflexão sobre a realidade da EFA em Portugal, assim como sobre as competências que, aliadas ao conhecimento adquirido no decorrer da licenciatura e do primeiro ano do mestrado em Ciências da Educação, se foram consolidando e repercutindo numa atuação profissional mais consciente e mais sensível a diferentes realidades e contextos. Por último, listam-se as referências bibliográficas que sustentaram e fundamentaram o trabalho desenvolvido e apresentam-se os anexos e os apêndices que ilustram alguns dos documentos elaborados no âmbito das atividades de estágio.

Capítulo I – Caracterização do município de Coimbra

1.1 Caracterização do território local

O município de Coimbra localiza-se na região centro de Portugal Continental, que se insere na NUTS II, que, por sua vez, engloba a Região de Aveiro, de Coimbra, de Leiria, de Viseu Dão Lafões, das Beiras e Serra da Estrela, da Beira Baixa, do Oeste e do Médio Tejo. Contabilizando um total de 100 municípios, esta região simboliza 31,3% do território de Portugal Continental e 23,7% da sua população, denotando-se uma heterogeneidade interna que advém da extensão que este território representa no contexto nacional (CCDRC, 2014).

A região de Coimbra integra os concelhos constituintes da NUTS III do Baixo Mondego (Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Mira, Montemor-o-Velho, Penacova e Soure), do Pinhal Interior Norte (Arganil, Góis, Lousã, Miranda do Corvo, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penela, Tábua e Vila Nova de Poiares) e do Dão Lafões e Baixo Vouga (Mortágua e Mealhada), totalizando um total de 19 municípios (CIM| RC, 2017).

Na qualidade de capital de distrito, situada entre Lisboa e Porto, o município de Coimbra que, em 2011, foi considerado o mais populoso da Região Centro, confina a norte com o concelho da Mealhada, a leste com os concelhos de Penacova, Vila Nova de Poiares e Miranda do Corvo, a sul com o concelho de Condeixa-a-Nova, a oeste com o concelho de Montemor-o-Velho e a noroeste com o concelho de Cantanhede (Figura 1).

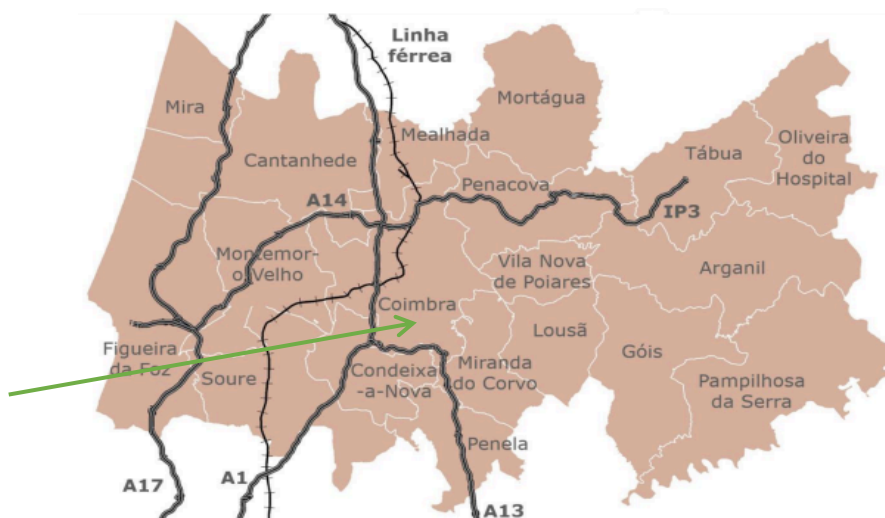


Figura 1. Delimitação territorial da região de Coimbra

Fonte: Documento de Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial da Região de Coimbra. (2014 – 2020).

De acordo com os resultados preliminares dos Censos 2021, Coimbra apesar de continuar a ocupar o topo da tabela no que concerne à população residente nos municípios mais populosos da Região Centro, registou, na última década um decréscimo populacional de -1,8%, sendo que esta tendência de perda de população estende-se à maioria dos centros urbanos desta região, conforme é possível constatar na Tabela 1.

Tabela 1. População residente nos municípios mais populosos da Região Centro

Municípios	População residente		Variação 2011-2021	
	2021	2011	N.º	%
Coimbra	140 796	143 396	-2 600	-1,8
Leiria	128 640	126 884	1 756	1,4
Viseu	99 693	99 274	419	0,4
Torres Vedras	83 130	79 465	3 665	4,6
Aveiro	80 880	78 450	2 430	3,1
Figueira da Foz	58 982	62 125	-3 143	-5,1
Alcobaça	54 981	56 688	-1 707	-3,0
Ovar	54 976	55 398	-422	-0,8
Castelo Branco	52 272	56 109	-3 837	-6,8
Pombal	51 178	55 245	-4 067	-7,4
Caldas da Rainha	50 898	51 729	-831	-1,6
Covilhã	46 453	51 797	-5 344	-10,3
Águeda	46 134	47 729	-1 595	-3,3
Ourém	44 576	45 940	-1 364	-3,0
Alenquer	44 428	43 267	1 161	2,7
Guarda	40 155	42 541	-2 386	-5,6

Fonte: (CCDRC, 2021)

Banhada pelo rio Mondego, a cidade de Coimbra detém uma localização privilegiada no centro do país, sendo que emerge como uma referência a nível patrimonial/cultural e como núcleo fundamental na produção de conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias, nomeadamente nas áreas da saúde, da robótica, das tecnologias da informação e da comunicação (Parque Expo, 2012). Com efeito, é nas áreas do ensino e da saúde que o concelho alcança uma maior notoriedade, sendo que não é por acaso que

Coimbra é comumente apelidada de “Cidade do Conhecimento” ou “Cidade dos Estudantes”.

No âmbito da reorganização administrativa do território das freguesias, na sequência da Lei n.º 39/ 2021¹, atualmente o concelho de Coimbra é constituído por 18 freguesias (Tabela 2), denotando-se um alargamento do quadro de competências destas unidades territoriais, que, na área da educação, assume relevo nos seguintes domínios (Lei n.º 75/2013, artigo 16.º, alínea t, u e v):

- Promover e executar projetos de intervenção comunitária nas áreas da ação social, cultura e desporto;
- Participar, em colaboração com instituições particulares de solidariedade social, em programas e iniciativas de ação social;
- Apoiar atividades de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra de interesse para a freguesia.

Tabela 2. Freguesias do concelho de Coimbra

Após a reorganização administrativa do território das freguesias
União de freguesias de Assafarge e Antanhol
União de freguesias de Antuzede e Vil de Matos
União de freguesias de Sé Nova, Santa Cruz, Almedina e São Bartolomeu
União de freguesias de Eiras e São Paulo de Frades
União de freguesias de Santa Clara e Castelo Viegas
União de freguesias de São Martinho de Árvore e Lamarosa
União de freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades
União de freguesias de Souselas e Botão
União de freguesias de Taveiro, Ameal e Arzila
União de freguesias de Trouxemil e Torre de Vilela
Freguesia de Almalaguês
Freguesia de Brasfemes
Freguesia de Ceira
Freguesia de Cernache
Freguesia de Santo António dos Olivais

¹ Lei n.º 39/2021, de 24 de junho, que define o regime jurídico de criação, modificação e extinção de freguesias.

Freguesia de São João do Campo
Freguesia de São Silvestre
Freguesia de Torres do Mondego

Fonte: (Lei n.º 11-A/ 2013, de 28 de janeiro, 2013)

Em termos de acessibilidades, Coimbra que ocupa uma área total de 319,4 Km², detém uma posição de centralidade geográfica no panorama nacional, sendo que as respetivas infraestruturas de transporte possibilitam a ligação de Coimbra para norte com distritos como Aveiro, Porto e Braga e para sul com os distritos de Leiria, Santarém e Lisboa. Acresce que na qualidade de maior aglomeração urbana e funcional da região, a adjacência para norte e para sul, nomeadamente nas direções de Mealhada e Condeixa, Penacova, Miranda do Corvo e Lousã confere a estes municípios um valor e uma atratividade que se justifica, em grande medida, pela proximidade ao concelho de Coimbra.

1.2. Caracterização do património natural e cultural

Para além do enquadramento territorial da cidade considerou-se relevante estabelecer uma caracterização do património conimbricense, tendo em conta os âmbitos deste projeto. Acresce que a atividade educativa descrita no capítulo III teve como ponto de partida a exploração do conceito “património natural/ cultural”.

Etimologicamente, o termo “património” encontra-se intrinsecamente ligado ao conceito de herança, de legado, numa lógica relacional na qual se verifica um leque de experiências e de saberes que são deixados às gerações do presente e às futuras, como um meio para se compreender e apreender o passado (Mendes, 2017).

O valor patrimonial, material e imaterial que a Região de Coimbra possui é amplamente reconhecido, não só pela abrangência e diversidade do seu património natural, mas também pela riqueza histórica do seu património cultural. Com efeito, este território, para além de acolher o maior rio totalmente português, o Mondego, integra também um conjunto de Áreas Classificadas enquadradas no Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAC). Entre as superfícies classificadas como sítios da Rede Natura 2000, destacam-se: os sítios da Serra da Lousã, as Dunas de Mira, Gândaras e Gafanha, o Complexo do Açor, os pauis do Taipal, de Arzila e da Madriz, as áreas integrantes no sítio de Carregal do Sal e na Ria de Aveiro; entre as áreas protegidas salientam-se: o Monumento Natural do Cabo Mondego, a Paisagem Protegida da Serra do Açor e a Reserva Natural do Paul de Arzila;

entre as áreas classificadas no âmbito de compromissos internacionais, sobressaem o Estuário do Mondego e os paus de Arzila, do Taipal e da Madriz. Para além dos ativos de património natural anteriormente assinalados, importa também mencionar as matas nacionais que fazem parte deste território – Bussaco, Choupal, Vale de Canas, Fôja, Dunas da Costa de Lavos, Dunas da Leirosa, Dunas de Quiaios, Prazo de Santa Marinha e Urso (CIM| RC, 2017).

Especificamente no que concerne à área urbana de Coimbra os ativos naturais e os espaços verdes contribuem, em grande medida, para a qualidade de vida dos seus cidadãos. A este propósito, no âmbito dos parâmetros² que se encontram relacionados com a qualidade de vida, vários autores³ sugerem que o domínio “Condições Ambientais” emerge como fundamental para a melhoria das condições de vida na *pólis*. De modo a clarificar o termo “qualidade de vida” importa aludir ao seu carácter polissémico e subjetivo que, mediante determinado posicionamento teórico, esbarra em questões diretamente relacionadas com o bem-estar, grau de satisfação nas relações sociais e ambientais e a relatividade cultural. Acresce que a perceção da qualidade de vida pelos sujeitos depende dos seus níveis de conhecimento, do contexto em que estes se inserem, seja proximal ou distal, da sua rede de influências e das suas expectativas no que diz respeito ao conforto e bem estar (Almeida et al., 2012). Assim, segundo Nahas (2001 como citado por Almeida et al., 2012, p. 19) *qualidade de vida* remete para “a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano”.

Não obstante a subjetividade inerente ao termo “qualidade de vida”, a presença do “verde” na cidade e a subsequente ligação da envolvência paisagística com o centro da *pólis* contribuem significativamente para o bem estar físico e psicológico da população cidadina e, por conseguinte, para o incremento da sua perceção acerca da qualidade de vida individual e coletiva. Ademais, as áreas verdes públicas desempenham funções efetivas e concretas na cidade, sendo que estas podem ser organizadas em torno de três categorias principais: ecológica, social e estética. Em relação à dimensão social, Leal (2008) assinala

² No âmbito de uma investigação relativa à qualidade de vida na cidade da Guarda, determinaram-se 16 parâmetros que se encontram diretamente relacionados com a qualidade de vida: saúde, educação, segurança, vida cultural, ambiente, reconhecimento social, situação económica, habitação, emprego, liberdade/ justiça, acessibilidades/ mobilidade, relações sociais, comércio, serviços, tempo de lazer/ recreio, ação social e habilitações (Valente, 2009 como citado por Herculano, 2009).

³ Caballo Villar, M. B. (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget; Santos, L. & Martins, I. (2002). *A qualidade de vida urbana – o caso da cidade do Porto*. Porto: Faculdade de Economia do Porto.

que esta influencia o bem estar e o lazer da população dado que as estruturas verdes ao fornecerem espaços de quietude, de convívio e de lazer, viabilizam um maior bem estar psicológico.

Entre os principais espaços verdes patentes na área urbana de Coimbra, destaca-se a Mata do Choupal, o Jardim Botânico e a Mata de Vale de Canas, anteriormente assinalados, o Jardim da Casa do Sal, o Jardim da Sereia ou Parque de Santa Cruz, o Penedo da Saudade, o Parque Manuel de Braga, o Parque Verde, o Jardim da Quinta das Lágrimas, o Jardim da Lapa dos Esteios e o Parque Linear do Vale das Flores (CMC, 2007). Na figura 2 é possível observar a “mancha verde” que representa o território ocupado pelos espaços verdes públicos nos limites urbanos de Coimbra.

No âmbito do Programa Nacional de Requalificação Urbana e Valorização Ambiental das Cidades (POLIS) salienta-se a intervenção no Parque Verde do Mondego (Anexo 1) que, ao incidir na requalificação das duas margens do rio veio fomentar uma maior aproximação da cidade ao rio e uma maior vivência [pela população], nesta zona da cidade (Paiva, 2012).

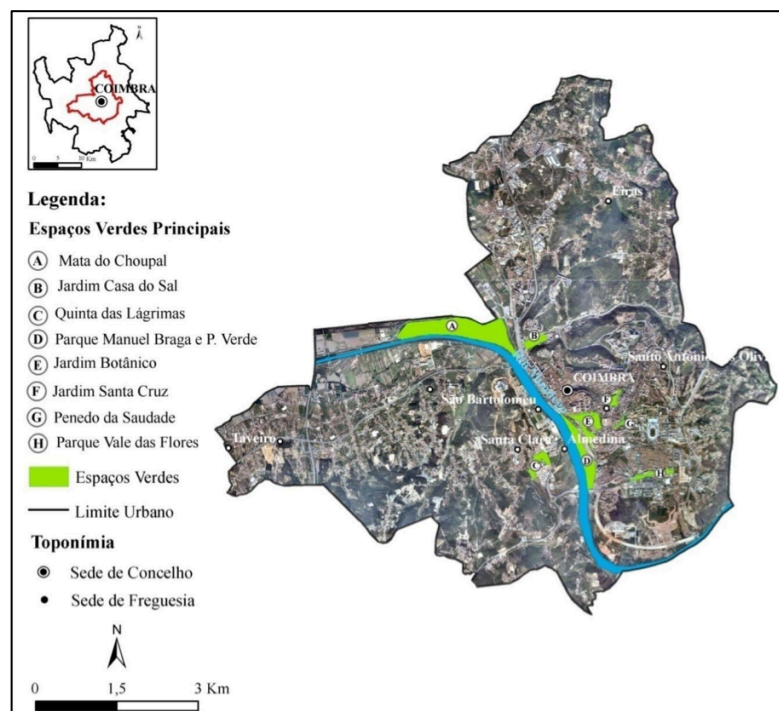


Figura 2. Principais jardins e parques públicos na cidade de Coimbra
Fonte: (Leal, 2008).

Importa notar que o Parque Verde constituiu o palco de referência da atividade educativa que decorreu em ambiente *outdoor*, o que possibilitou ao grupo de formandos/as contactar com o património natural e cultural da sua cidade, na cidade.

Entre os bens culturais que integram o património cultural tangível da cidade de Coimbra destaca-se a Universidade de Coimbra - Alta e Sofia que, em 2013, foram reconhecidas com o selo de Património Mundial da Humanidade, pela Unesco. De notar que a marca *World Heritage Site* (WHS) ou Património Mundial é uma das mais relevantes e mais rentáveis em todo o mundo, pelo que o impacto desta atribuição, nomeadamente no turismo cultural de Coimbra, é significativo (Ryan & Silvanto, 2009 como citados por Pereira, 2016). Tendo em conta o valor histórico e cultural e o potencial educador do património de Coimbra, considerou-se relevante destacar na Figura 3 os espaços que integram o bem classificado:





Figura 3. Espaços que integram o bem classificado Universidade de Coimbra - Alta e Sofia

É consensual que alguns dos efeitos da sociedade pós-moderna, como seja o nihilismo, o relativismo, a superficialidade e o instrumentalismo conduziram a um movimento de rejeição do contexto e de rutura com o passado (Reis, 2013). Foi-se

evidenciando, desta forma, o “homem light”, conforme proposto por Rojas (1994), e uma “patologia” generalizada que Assmann (1995), Huyssen (1995) e Hervieu-Leger (2000) designaram de “amnésia coletiva”. Neste sentido, retomar e enaltecer as referências históricas e culturais presentes nas cidades e promover a aproximação e a recordação do passado assume particular importância de modo a consolidar a identidade cultural das comunidades. Importa referir que no âmbito das suas atividades culturais, o município de Coimbra desenvolveu um conjunto de roteiros temáticos⁴, direcionado a diferentes públicos, que permitem aos cidadãos, não só (re)conhecer o património cultural da sua cidade, mas também aproximar a comunidade da sua história local.

A este propósito importa fazer referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contemplados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵, aprovada pelos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015. A dimensão cultural, pelo seu carácter transversal e amplificador de políticas sociais, económicas e ambientais destaca-se no ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis, denotando-se a preocupação da comunidade internacional em proteger e salvaguardar o património cultural, tangível e intangível, como elemento condutor que pode impulsionar ações concertadas mais coesas, inclusivas e equitativas. Assim, as metas 11.4 “Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o património cultural e natural do mundo” e 11.7 “Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência” vieram elevar não só a dimensão cultural no desenvolvimento sustentável das cidades e das comunidades locais, mas também a componente relacional e funcional que deve existir entre cultura e cidades (ONU, 2016).

1.3. Estrutura administrativa da CMC

Situada na praça 8 de maio, a Câmara Municipal de Coimbra, apresenta como missão

promover através do seu funcionamento organizacional a melhoria das condições gerais de vida, de trabalho e de lazer dos seus munícipes, bem como o desenvolvimento económico, social e cultural do município, mediante a adoção de políticas públicas assentes na gestão sustentável dos recursos

⁴ Exemplos de roteiros temáticos promovidos pela Câmara Municipal de Coimbra: Roteiro Coimbra Património Mundial, Roteiro Coimbra Muralhada, Roteiro dos Jardins Históricos, Roteiro dos Escritores, Roteiro do Fado e das Tradições Académicas, Roteiro Fundação da Nacionalidade, Roteiro Viver o Património em Coimbra e Roteiro Coimbra para os Pequenitos (C.M.C., 2022).

⁵ A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável emerge como a continuidade dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000-2015).

disponíveis e na procura de um serviço público de qualidade. (Regulamento interno da estrutura orgânica dos serviços municipais da Câmara Municipal de Coimbra, Artigo 3.º, 2014).

A definição da missão constitui o ponto de partida da gestão estratégica das organizações, sendo que, de acordo com Estevão (1998), este ponto possibilita antever e perspetivar o futuro tendo como base o passado. Também no âmbito do movimento *reinventing government*⁶, promovido nos Estados Unidos da América pela administração Clinton, uma administração orientada pela missão pressupõe assumir um enquadramento estratégico que se focalize nos objetivos e nos valores da organização (Bilhim, 2004).

Tendo como base os princípios⁷ da administração aberta, da eficiência e da eficácia, da coordenação dos serviços e racionalização dos circuitos administrativos, da simplicidade nos procedimentos, da gestão participada, da dignificação e valorização dos trabalhadores, do respeito pela legalidade e da imparcialidade e igualdade, a Câmara Municipal de Coimbra organiza-se em torno de uma estrutura política e de uma estrutura administrativa que se interrelacionam no desenvolvimento da sua atuação municipal⁸.

A estrutura política do executivo municipal engloba o Presidente da Câmara Municipal, seis vereadores com funções atribuídas e quatro vereadores sem funções atribuídas, a assembleia municipal e os presidentes de juntas de freguesias/ uniões das freguesias. De notar que a pasta relativa à área da educação foi atribuída à vereadora em regime de permanência, Ana Cortez Vaz.

Quanto à estrutura administrativa, a organização interna dos serviços da Câmara Municipal de Coimbra, conforme explicitado no Aviso n.º 11707/ 2019, que determina a Reestruturação orgânica dos serviços municipais (Anexo 2), rege-se por um modelo hierarquizado, que se subdivide por uma estrutura nuclear (Tabela 3) e por uma estrutura flexível.

Tabela 3. Estrutura nuclear da CMC

Unidades orgânicas nucleares
- Departamento de planeamento e estudos estratégicos (DPEE)

⁶ A expressão *reinventing government* surgiu na sequência da publicação do livro “Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector from schoolhouse to statehouse, city hall to the pentagon”, de David Osborne e a Ted Gaebler.

⁷ Regulamento Interno da Estrutura Orgânica dos Serviços Municipais da Câmara Municipal de Coimbra. (2014). Retirado de <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/07/Regulamento-Interno-da-Estrutura-Organica-dos-Servicos-Municipais-da-CM-Coimbra.pdf>. Acedido em dezembro 2021.

⁸ Relatório de Gestão da Câmara Municipal de Coimbra. (2020). Retirado de https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2021/07/Relatorio-de-Gestao-2020_CMC.pdf. Acedido em novembro 2021.

- Departamento de gestão urbanística (DGU)
- Departamento de espaço público, mobilidade e trânsito (DEPMT)
- Departamento de edifícios e equipamentos municipais (DEEM)
- Departamento de desenvolvimento social, saúde e ambiente (DDSSA)
- Departamento de cultura e turismo (DCT)
- Departamento de educação, desporto e juventude (DEDJ)
- Departamento financeiro (DF)
- Departamento de administração geral (DAG)
- Departamento jurídico (DJ)
- Departamento de recursos humanos (DRH)
- Departamento de sistemas de informação e inovação (DSII)
- Companhia municipal de bombeiros sapadores (CMBS)
- Serviço de polícia municipal (SPM)
- Serviço municipal de proteção civil (SMPC)

Fonte: (Aviso n.º 11707/ 2019. Reestruturação orgânica dos serviços municipais.)

A estrutura flexível da CMC, por sua vez, subdivide-se em unidades orgânicas que não se encontram integradas em unidades orgânicas nucleares, nomeadamente Divisão de protocolo e comunicação (DPC), Gabinete de auditoria e controlo interno (GACI) e Gabinete de apoio às freguesias (GAF) e em unidades orgânicas flexíveis, que se encontram integradas em unidades orgânicas nucleares, conforme explicitado abaixo:

1. Integradas no Departamento de Planeamento e Estudos Estratégicos (DPEE):
 - a. Divisão de planeamento territorial (2º grau)
 - b. Divisão de estudos e projetos estratégicos (2º grau)
 - c. Divisão de informação geográfica e cadastral (2º grau)
2. Integradas no Departamento de Gestão Urbanística (DGU):
 - a. Gabinete de fiscalização (3º grau)
 - b. Divisão de gestão urbanística Norte
 - c. Divisão de gestão urbanística Centro
 - d. Divisão de gestão urbanística Sul
3. Integradas no Departamento de Espaço Público, Mobilidade e Trânsito (DEPMT):
 - a. Divisão de estudos e projetos - 2º grau
 - b. Divisão de obras e administração direta - 2º grau

- c. Divisão de infraestruturas e espaço público - 2º grau
 - d. Divisão de mobilidade, transportes e trânsito - 2º grau
 - e. Divisão de espaços verdes e jardins – 2º grau
4. Integradas no Departamento de Edifícios e Equipamentos Municipais (DEEM):
- a. Divisão de projetos de edificado municipal - 2º grau
 - b. Divisão de gestão de edifícios e administração direta - 2º grau
 - c. Divisão de edifícios e equipamentos municipais - 2º grau
 - d. Divisão de edifícios e equipamentos escolares - 2º grau
 - e. Divisão de promoção da habitabilidade - 2º grau
5. Integradas no Departamento de Desenvolvimento Social, Saúde e Ambiente (DDSSA):
- a. Divisão de intervenção e ação social – 2º grau
 - b. Divisão de habitação social – 2º grau
 - c. Divisão de saúde e ambiente – 2º grau
 - d. Serviço médico veterinário e segurança alimentar – 2º grau
6. Integradas no Departamento de Cultura e Turismo (DCT):
- a. Divisão de bibliotecas e arquivo histórico – 2º grau
 - b. Divisão de cultura e promoção turística – 2º grau
 - c. Divisão de gestão e programação do Convento São Francisco – 2º grau
 - d. Divisão de museologia – 2º grau
7. Integradas no Departamento de Educação, Desporto e Juventude (DEDJ):
- a. Divisão de educação – 2º grau
 - b. Divisão de desporto e juventude – 2º grau
8. Integradas no Departamento Financeiro (DF):
- a. Gabinete de apoio ao investidor – 3º grau
 - b. Divisão de contabilidade e finanças – 2º grau
 - c. Divisão de património – 2º grau
 - d. Divisão de planeamento e controlo – 2º grau
 - e. Divisão de compras e logística – 2º grau
 - f. Gabinete de gestão da frota municipal – 3º grau
9. Integradas no Departamento de Administração Geral (DAG):
- a. Secretaria-Geral – 2º grau
 - b. Arquivo Geral Municipal – 3º grau
 - c. Divisão de Relação com o Múncipe – 2º grau

- d. Divisão de Licenciamentos e Fiscalização de Atividades – 2º grau
10. Integradas no Departamento Jurídico (DJ):
- a. Gabinete de Contratos - 3º grau
 - b. Divisão de Apoio Jurídico e Contencioso – 2º grau
 - c. Divisão de Contraordenações e Execuções Fiscais – 2º grau
11. Integradas no Departamento de Recursos Humanos (DRH):
- a. Divisão de Desenvolvimento de Recursos Humanos – 2º grau
 - b. Divisão de Gestão de Recursos Humanos – 2º grau
12. Integradas no Departamento de Sistemas de Informação e Inovação (DSII):
- a. Divisão de Sistemas de Informação e Comunicação - 2º grau
 - b. Divisão de Modernização Administrativa – 2º grau
 - c. Centro de Inteligência de Coimbra – 3º grau

De modo a clarificar os níveis hierárquicos dos cargos dirigentes nas Câmaras Municipais, a Lei n.º 49/2012⁹ estabelece que o 1.º grau corresponde à figura do diretor municipal e à figura do diretor de departamento municipal, o 2.º grau, ao chefe de divisão municipal e o 3.º grau ou inferior remete para cargos de direção intermédia existentes na estrutura orgânica da autarquia.

1.4. Divisão de educação da CMC

A atuação da Divisão de Educação da CMC, local afeto à realização do presente estágio curricular, desenvolve-se no 2º andar da Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes, sendo que, no âmbito das suas atribuições municipais, é possível discernir um conjunto de serviços que preveem uma forte articulação e cooperação não só com outras unidades orgânicas, mas também com outras entidades com responsabilidade educativa¹⁰. Importa notar que este aspeto é fundamental para que as deliberações e as decisões dos órgãos municipais ocorram de forma célere e coordenada. Ademais, este ponto vai ao encontro do princípio da coordenação dos serviços e racionalização dos circuitos administrativos. Entre as funções atribuídas à DE¹¹, salientam-se as seguintes:

a) cooperar com o executivo na produção, implementação e respetiva avaliação de políticas e estratégias no âmbito da educação;

⁹ Lei n.º 49/2012, artigo 4.º - Estatuto do pessoal dirigente das câmaras municipais.

¹⁰ Divisão de gestão de edifícios escolares, Divisão de intervenção e ação social, Comunidade intermunicipal.

¹¹ Aviso n.º 11707/2019 – Reestruturação Orgânica dos Serviços Municipais. Retirado de https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2019/09/Aviso_DR.pdf. Acedido em novembro 2021.

b) sinalizar a necessidade de aquisição de recursos materiais, pedagógico/ didáticos, necessários para a concretização das atividades educativas;

c) suscitar medidas que garantam a igualdade de oportunidades, numa lógica sistémica que requer a articulação entre o contexto escolar e familiar;

d) desenvolver instrumentos de planeamento e assegurar a revisão da Carta Educativa do Município;

e) promover o Projeto Educativo Municipal;

f) garantir o fornecimento das refeições escolares, assim como a qualidade e o equilíbrio nutricional das refeições;

g) efetuar o diagnóstico de necessidades, no que diz respeito aos/ às alunos/as mais carenciados/as e prever os apoios financeiros no domínio da ação social escolar;

h) monitorizar a criação de medidas de apoio à família alinhadas com os princípios do programa “Escola a tempo inteiro”¹²;

i) apoiar a gestão escolar, sobretudo no que concerne deliberação do mapa de pessoal, ao nível de recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente;

j) participar na gestão dos recursos educativos, com a devida articulação com os agrupamentos de escolas e escolas secundárias da rede pública;

k) fomentar iniciativas de apoio às bibliotecas escolares e sustentar planos de atividade de ações socioeducativas, projetos educacionais e de intercâmbio escolar;

l) promover programas de combate ao insucesso escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória;

m) cooperar, logisticamente e administrativamente, com o Conselho Municipal de Educação;

n) estimular a atividade do município em ações internacionais no domínio da educação e promover, através de ações concretas no município, os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Do acima exposto, verifica-se que a atuação do município em matéria educativa consubstancia-se num conjunto de medidas que assumem, por um lado, um caráter mais operacional, logístico, e, por outro, um caráter mais estratégico.

Não obstante as intermitências que, ao longo dos anos, têm vindo a pautar a intervenção das autarquias na educação, a afirmação e a valorização do local têm refletido

¹² Medida estabelecida pelo Ministério da Educação ao abrigo da Portaria n.º 644-A/2015 do Diário da República, 2.º série-N.º 164-24 de agosto de 2015.

uma constante, que, para além de evidenciar as políticas de reforço de autonomia das escolas, vieram elevar a transferência de competências e a expansão das áreas de intervenção dos municípios em matéria educativa (Machado & Alves, 2014; Machado, 2015). Com efeito, no decorrer das últimas décadas, no âmbito das políticas de descentralização, tem-se assistido a uma evolução dos papéis dos municípios em matéria de administração e gestão da educação. Um olhar retrospectivo permite aferir que os municípios deixaram de ser perspetivados, somente, como um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória e como um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público, para passarem a ser considerados um participante público na promoção e coordenação local da política educativa (Silva & Vieira, 2021).

Em termos legislativos, ao abrigo da Lei n.º 50/2018¹³, o município de Coimbra integra a lista de municípios que aceitaram no ano de 2021 as competências transferidas em diversas áreas de atuação, nomeadamente da educação, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local (artigo 1.º). Por sua vez, a publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019¹⁴, para além de estruturar num único diploma as competências das autarquias locais no domínio da educação, permite antever, nos próximos anos, alterações às dinâmicas instauradas entre o poder estatal e a educação, uma vez que parte das suas competências serão assumidas pelas autarquias locais e/ ou entidades intermunicipais (Silva & Vieira, 2021).

Da análise normativa efetuada, verificou-se que o setor da educação e formação de adultos não constitui parte integrante das diretrizes definidas no âmbito das medidas descentralizadoras no domínio da educação, no entanto, os argumentos em torno da premência de uma política educativa global, que considere o público adulto têm vindo a elevar-se como fundamentais não só para “promover o crescimento económico sustentável e inclusivo”, mas também para “reduzir a pobreza, melhorar a saúde e o bem-estar, contribuir para sociedades de aprendizagem sustentáveis.” (Unesco, 2015 como citada por CNE, 2019, p. 63).

¹³ Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto – Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.

¹⁴ Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro - Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

A este propósito, a Recomendação n.º 2/2019, emitida pelo Conselho Nacional de Educação tem subjacente uma estratégia para o desenvolvimento de uma política global de educação e formação de adultos (EFA), sendo que uma das suas orientações visa

a criação ao nível de cada concelho (consoante a região poderá ser a freguesia, o município ou uma entidade de âmbito supramunicipal) de uma estrutura que permita incentivar e animar a criação de uma rede educativa local, que inclua o conjunto dos parceiros sociais e um plano educativo local de educação de adultos (...). (p. 67)

O conhecimento e a proximidade dos municípios das dinâmicas sociais e dos contextos locais, com efeito, posiciona-os numa posição privilegiada para a implementação de estratégias coesas e organizadas pelo que a construção de uma estratégia *bottom up* que remeta para o local a sua operacionalização para além de suscitar o trabalho em rede e a cooperação entre os diferentes atores locais, possibilita ir ao encontro das reais necessidades e dificuldades das comunidades.

Capítulo II – Enquadramento teórico-conceitual

Neste ponto do trabalho procedeu-se a uma revisão da literatura sobre os temas centrais do estágio. Primeiramente, abordou-se o conceito de cidade educadora e o seu caráter utópico, que não representa mais do que o desejo [antigo] de se encontrarem modos de vida mais ecológicos e harmoniosos. Tendo em conta a relevância da intencionalidade e da capacidade educadora das cidades para a promoção de atividades educativas sustentáveis em diferentes espaços de vida, num segundo momento, abordou-se o paradigma *outdoor learning* e a sua relação com os fundamentos teóricos da educação de adultos.

Considerou-se que estas duas áreas, *cidade educadora* e *outdoor learning*, por um lado, refletem bem os pressupostos teóricos subjacentes a este estágio curricular e, por outro, assumem particular importância na era que se vive atualmente.

2.1. Cidade educadora - Uma aproximação ao conceito

Partindo do pressuposto de que todas as cidades são educadoras, a reflexão sobre o caráter educativo da *pólis* urge como uma necessidade, cada vez mais premente, tendo em conta a natureza e as implicações da pós-modernidade no domínio da Educação.

A ideia de uma cidade que assuma uma responsabilidade educativa e que promova a harmonia social e a diversidade com respeito pela identidade cultural dos indivíduos que nela habitam já é antiga. Com efeito, um olhar retrospectivo à história e à filosofia da educação permite discernir um conjunto de concepções utópicas, que, depois de devidamente enquadradas no seu contexto histórico, social e político, agregam, entre si, o desejo de fomentar a qualidade de vida e o bem estar dos seus habitantes.

Sucintamente, salienta-se a *Calípolis*, cidade utópica de Platão (428-347 a.C.), que perspectivava a cidade ideal como um espaço organizado que tinha como missão a felicidade de todos os seus cidadãos; a *Cidade de Deus* de Santo Agostinho (1483), que almejava uma comunidade próspera e ditosa em que o cumprimento dos princípios do cristianismo elevava-se como condição de realização da paz e da harmonia; a *Ilha da Utopia* de Thomas More (1516), que, em contraponto à decadência patente na governação da época, imaginava uma sociedade em que a riqueza e a abundância material eram postas ao serviço da organização da cidade para mitigar as desigualdades e as assimetrias entre ricos e pobres; a *Cidade do Sol* de Tommaso Campanella (1602), que preconizava uma sociedade igualitária, de teor teocrático, que se baseava na convivência e na cooperação

pacífica, onde todos procuravam o bem comum; a *Nova Atântida* de Francis Bacon (1627), em que se procurou renovar o sentido de esperança e de superação dos seus cidadãos, por via da força humana, condição fundamental para a (re)organização social e para o incremento da ciência; a *Panorthosia*, em que Comenius (1657) exorta sobre um mundo global reformado e elenca o eixo da Educação, do Estado e da Igreja como imprescindíveis para a realização da vontade divina e para o aperfeiçoamento da humanidade (Oliveira, 2002; Alcoforado et al., 2014; Rodrigues & Carmo, 2016; Fraga, 2016).

O termo utopia, criado por Thomas More no século XVI, adquiriu, ao longo da sua história aceções diferenciadas, no entanto, a ideia ou a perspetiva de uma nova sociedade “onde o *não lugar* se encontrasse, enfim, com o *lugar feliz*” (Fraga, 2016, p. 6) encontra consenso na pesquisa bibliográfica efetuada.

A definição de utopia, de acordo com Baczko (1978 como citado por Chauí, 2016) remete para

“a representação imaginada de uma sociedade que se opõe à existente a) pela organização outra da sociedade tomada como um todo; b) pela alteridade das instituições e das relações que compõem a sociedade como um todo; c) pelos modos outros segundo os quais o quotidiano é vivido. Essa representação, menos ou mais elaborada nos detalhes, pode ser encarada como uma das possibilidades da sociedade real e leva à valorização positiva ou negativa desta sociedade” (p. 31).

Este conceito inscreve-se assim como um ideal, como um *dever* que importa ponderar, em termos teleológicos, aquando a reflexão sobre a organização social, política e educativa das cidades.

2.1.1. O binómio cidade - educação

No domínio concreto da educação, a sociedade pós-moderna e os desafios¹⁵ que lhe estão associados, requerem um reenquadramento que perspetive sociedades de aprendizagem inclusivas e flexíveis (Hargreaves, 2003), mais orientadas para a solidariedade e para a sustentabilidade e que favoreçam a aprendizagem ao longo e em todos os espaços de vida. Neste contexto, o distanciamento de conceções utilitaristas e funcionais que se traduzem em retóricas de aumento da competitividade e da produtividade, muitas vezes sob o lema de aprendizagem ao longo da vida, evidencia-se como fundamental para que se possa efetivamente ponderar uma sociedade de

¹⁵ Desafios associados à pós-modernidade no domínio da educação: relativismo, individualismo, incredulidade nas metanarrativas, competitividade, hostilidade face a todo o tipo de profundidade, entre outros (Formosinho, Boavida & Damião, 2013).

aprendizagem humanista que enalteça a participação democrática, em oposição à alienação, o pensamento crítico e emancipatório e a transformação individual e coletiva.

Assim, mais do que promover atividades educativas que estimulem cada pessoa a organizar os seus próprios processos de aprendizagem, numa lógica de ecoeducação evidencia-se a pertinência de se concretizarem práticas educativas de qualidade, “que permitem que todos aprendam em conjunto, num equilíbrio harmonioso com o meio em que vivem e que partilham (...) transformando-o sempre que se transformam e promovendo o seu desenvolvimento, sempre que se desenvolvem.” (Alcoforado et al., 2014, p. 11).

É do conhecimento geral que as mudanças em educação assentam em processos lentos e duradouros, carecem de atividades de negociação que, muitas vezes, contêm bloqueios e resistências, no entanto, as dificuldades inerentes à mudança não devem limitar a edificação de uma realidade que mais se aproxime da ideal. Na sequência do sub-capítulo anterior, de acordo com Teixeira (1999 como citado por Araújo & Araújo, 2006), reside neste ponto a conceção de educação como prática utópica que perpassa o discurso pedagógico de Paulo Freire.

O conceito de *cidade educadora* popularizado a partir da expressão *cidade educativa* no relatório “Aprender a Ser” (Faure, 1972) surgiu em Barcelona no âmbito do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras em 1990. Esta alteração de denominação não representa, somente, um pormenor, sendo que segundo a secretária-geral da Associação Internacional de Cidades Educadoras¹⁶ (AICE), traduz a motivação de se criar um referencial mais vasto no que diz respeito ao potencial educador das cidades (Bellot, 2008). De modo a clarificar esta ideia, toda a cidade é educativa devido às responsabilidades que lhe são atribuídas no domínio da educação, no entanto, para se perspetivar a cidade como educadora importa que esta assuma uma intencionalidade que se estenda para além daquelas que são as suas funções tradicionais (Machado, 2005 como citado por Moio & Mendes, 2013).

A propósito da relação intrínseca que se verifica entre educação e cidade, Trilla (2015) propõe perspetivar a cidade como um meio educativo, *aprender na cidade*, um agente educativo – *aprender da cidade* e um conteúdo educativo – *aprender a cidade*.

¹⁶ A Associação Internacional de Cidades Educadoras foi criada a partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1990, que contou com 63 cidades de 21 países.

Aprender na cidade

A reflexão sobre o caráter educador da cidade deve ponderar o contexto urbano como local privilegiado para a realização de atividades pedagógicas, pois são estes que possibilitam uma educação ao longo da vida pluridimensional mais orientada para o desenvolvimento pessoal e social daqueles que os frequentam. Acresce que a cidade como um meio educativo possibilita a dinamização e o encontro entre educação formal, não formal e informal. De notar que esta articulação deve partir de uma ação combinada e estruturada [para mitigar a possibilidade de redundâncias ou de interferências] o que implica harmonizar a atuação entre as diversas entidades e agentes educativos de um território. Neste sentido, o desenvolvimento de políticas municipais congruentes, que integrem e considerem a participação dos vários parceiros com responsabilidade educativa é fundamental para que a autarquia local cumpra aquela que é a sua função educadora.

Aprender da cidade

A cidade evidencia-se como agente informal de educação, pois ela é, por si própria, uma fonte geradora de socialização e de educação. Com efeito, a diversidade humana e cultural, patente nos meios urbanos, promove a comunicação intergeracional, a assimilação cultural, o reconhecimento patrimonial e a cidadania democrática. Na qualidade de “escola de vida”, crianças, jovens e adultos podem aprender da cidade “todas as coisas” [o bom e o mau] e, paulatinamente, ir conferindo as suas noções de mundo real. Para que esta possibilidade se possa transformar numa realidade torna-se importante refletir e ponderar acerca de linhas de ação globais que valorizem o contexto local, pelo que o equilíbrio entre urbanismo e natureza, a ordenação do espaço físico urbano e o controlo da circulação rodoviária, entre outros aspetos, é essencial para transmitir segurança e bem-estar àqueles que usufruem dos espaços da cidade.

Aprender a cidade

Aprende-se da cidade e, paralelamente, aprende-se a cidade. Apesar de útil a aprendizagem informal anteriormente descrita pode conter um certo grau de superficialidade na medida em que, numa lógica prospetiva, não ensina a entender e a descodificar o meio urbano. Existem “muitas cidades na cidade”, pelo que a coexistência e a justaposição de contextos e de ambientes diferenciados impactam a forma como se vive e como se encara o local. Assim, o papel das instituições de educação/ formação, deve distanciar-se de um ensino contextualizado e contribuir não só para que os alunos/

formandos possam aceder às possibilidades educativas e culturais que a cidade lhes oferece mas também, para desenvolver uma atitude crítica, participativa e responsável que lhes permita ponderar uma ação comunitária que conduza à melhoria e ao aperfeiçoamento das “suas” cidades.

O termo cidade educadora, integra, em paralelo, conteúdos descritivos - visíveis nas temáticas e nos conteúdos educativos que podem ser exploradas no espaço público das cidades, desiderativos - patentes na expressão de possibilidades e de novas utopias e projetivos - manifestos na capacidade mobilizadora dos agentes locais com responsabilidade educativa e dos recursos endógenos para um projeto de cidade educadora (Bennett, 1990; Caballo, 2001; Machado, 2004).

Na continuidade dos trabalhos efetuados no Congresso Internacional das Cidades Educadoras desenvolveu-se a Declaração de Barcelona, mais tarde designada de Carta das Cidades Educadoras¹⁷, que integra três princípios base que intuem clarificar os termos em que assenta o movimento das cidades educadoras: direito a uma cidade educadora; compromisso da cidade; ao serviço integral das pessoas (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

Com base na carta acima referida, o Observatório da Cidade Educadora, uma iniciativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação do Porto, organizou estes três princípios em eixos e ações concretas que, pelo seu caráter transversal e operacional, se considerou pertinente aludir neste ponto do trabalho.

Assim, o princípio *direito a uma cidade educadora*, que se subdivide em seis artigos, remete para o direito aos meios e às oportunidades de formação cívica, desenvolvimento pessoal, lazer e fruição, numa lógica de construção coletiva que requer a participação de todos os atores locais com direitos e deveres. Nesta dimensão, a cidade educadora assume intencionalidades explícitas, que se desdobram em objetivos concretos:

- Educação para cidadania democrática
 - Compreender a diversidade
 - Combater a discriminação
 - Promover a liberdade de expressão
 - Acolher a inovação

¹⁷ A carta das cidades educadoras foi desenvolvida com base na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, na Declaração Mundial da Educação para Todos, na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

- Relação positiva entre gerações
 - Acolher a cultura popular
 - Combater as desigualdades
 - Promover projetos intergeracionais
 - Valorizar o contexto
- Políticas municipais congruentes
 - Promover os princípios da justiça
 - Estabelecer políticas transversais
 - Promover políticas inovadoras
 - Promover a Ação formal e informal
- Exercício pleno de competências
 - Avaliar as políticas locais
 - Pugnar por legislação adequada
 - Obter e divulgar informação
- Atuação adequada dos responsáveis
 - Tomar decisões congruentes

O princípio *compromisso da cidade*, que agrega igualmente seis princípios, destaca a necessidade de os municípios se envolverem ativamente na construção e na manutenção de uma cidade efetivamente educadora. Neste sentido, importa ter em consideração os seguintes itens:

- Preservar a identidade própria
 - Valorizar origens e costumes
 - Promover o respeito pelas línguas
 - Cuidar do planeamento e ambiente
 - Agir contra a segregação geracional
- Transformar em harmonia com o passado
 - Ordenar o espaço físico urbano
 - Aproximar a vida urbana à natureza
 - Cuidar das pessoas com dependência
 - Desenvolver a perspetiva crítica
- Fomentar a participação dos cidadãos
 - Promover a informação necessária
 - Promover a educação ética e cívica

- Estimular a participação dos cidadãos
- Apoiar as instituições e organizações
- Ação municipal congruente
 - Dotar a cidade de equipamentos
 - Equilibrar urbanismo e natureza
 - Garantir o direito ao alojamento
 - Garantir o direito ao trabalho e lazer
- Garantir a qualidade de vida
 - Garantir o acesso aos transportes
 - Promover a educação para a saúde
 - Garantir desenvolvimento sustentável
- Definir projeto educador
 - Promover a participação na educação

Por último, o princípio *ao serviço integral das pessoas*, que tem subjacente oito princípios, enfatiza a prestação de serviços integrados à população das cidades, de modo a reforçar o seu sentido de pertença e de participação:

- Avaliar o impacto das ofertas
 - Ofertas culturais, recreativas, informativas (...), adequadas a crianças e jovens
 - Espaços físicos de debate e formação
- Promover a educação para as famílias
 - Intercâmbio entre cidades
 - Projetos de formação para educadores e outros trabalhadores dos serviços públicos
 - Corpos de segurança e proteção civil
 - Orientação pessoal e profissional
- Promover o aconselhamento pessoal
 - Mediação entre a escola e o trabalho
 - Mediação entre o planeamento e o utente
 - Mediação entre o mercado de trabalho e a procura social
- Combater a exclusão e a marginalização
 - Dispositivos de integração a recém-chegados, imigrantes e refugiados
 - Mecanismos de coesão social entre bairros

- Intervir para resolver desigualdades
 - Serviços de atendimento personalizados
 - Coordenação entre os diversos serviços
 - Promoção das organizações do setor terciário
- Estimular o associativismo
 - Serviços de recolha e difusão de informação
 - Instituições que permitam a participação nos processos de tomada de decisão
- Garantir informação compreensível
 - Instituições que promovam a procura de informação, materiais de apoio e ideias
 - Dispositivos direcionados para apoio a grupos que necessitam de ajuda personalizada
 - Pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados
- Garantir formação para a cidadania
 - Programas formativos nas TIC dirigidos a todas as idades e grupos sociais

Um projeto efetivo de cidade educadora, que tenha na sua génese uma dinâmica e um desenvolvimento territorial integrado, solidário e participativo, requer tomar consciência de que a (re)transformação das cidades é uma constante a que importa dar resposta, pelo que estimular através de políticas municipais concertadas a inter-relação dos princípios anteriormente descritos e mobilizar, no território, os diversos agentes locais com responsabilidade educativa, certamente que contribuirá para o ressurgir de espaços públicos mais harmoniosos, em que a (co)vivência transforma e enriquece, reconstrói e, sobretudo, acrescenta.

Existem, atualmente, 475 cidades que integram a AICE, das quais 361 situam-se na Europa e 90 em Portugal¹⁸. A AICE organiza-se sob a forma de redes territoriais, isto é, grupos de cidades da mesma zona territorial que, conjuntamente, trabalham temas de interesse comum. A rede territorial portuguesa das cidades educadoras é coordenada pelas cidades de Almada, Lagoa, Lisboa, Loulé, Odemira, Torres Vedras e Vila Nova de Famalicão, sendo que a diversidade de experiências e de iniciativas educativas promovidas pelos municípios portugueses que fazem parte desta rede é, efetivamente, uma realidade (AICE, s.d.). Importa referir que a AICE realiza congressos internacionais de dois em dois

¹⁸ A Câmara Municipal de Coimbra aderiu em 2008 à rede de Cidades Educadoras.

anos (Tabela 4), fundamentais para a partilha de boas práticas e para fomentar o contacto direto entre as cidades educadoras, o que demonstra bem o caráter dinâmico e interventivo desta associação.

Tabela 4. Congressos Internacionais da AICE

Ano	Cidade	Tema
1990	Barcelona	The Educating City for Children and Youth
1992	Gotemburgo	Lifelong Learning
1994	Bolonha	The Multiculturalism. Getting to Know Ourselves and Recognizing Each Other: For a New Geography of Identities
1996	Chicago	The Arts and Humanities as Agents of Social Change
1999	Jerusalém	Taking Heritage and History into the Future
2000	Lisboa	The City, an Educational Space in the New Millenium
2002	Tampere	The Future of Education. The Role of the City in the Globalised World
2004	Génova	Another City is Possible: The Future of the City as a Collective Project
2006	Lyon	People’s Place in the City
2008	São Paulo	Building Citizenship in Multicultural Cities
2010	Guadalajara	Sport, Public Policies and Citizenship. Challenges of an Educating City
2012	Changwon	Green Environment, Creative Education
2014	Barcelona	The Educating City is an Inclusive City
2016	Rosario	Living together in our cities
2018	Cascais	The City belongs to its Citizens
2020	Katowice	Cancelado devido à pandemia Covid19
2022	Andong	Shaping the future of education: innovation, tradition and inclusion

A evolução e a disseminação das cidades educadoras, um pouco por todo o mundo, a par do contínuo crescimento da AICE reflete a vontade dos diversos municípios em situar a educação como eixo centralizador do projeto de cidade. Importa, no entanto, reconhecer que há ainda um longo caminho a percorrer para que os discursos em torno da cidade educadora passem da simples retórica e de iniciativas pontuais para o desenvolvimento e implementação de políticas municipais coesas em prol de um “projeto educativo que se quer integral e integrador” (Pinto, 2001 como citado por Machado, 2004, p. 84).

2.2. *Outdoor learning*. Sua definição e evolução conceptual

Neste ponto do trabalho intui-se clarificar e descrever o sentido do conceito *outdoor learning*, assim como a sua aplicabilidade e importância na sociedade atual.

Importa, num primeiro momento, fazer uma breve abordagem à confusão conceptual que envolve os termos educação *outdoor* e *outdoor learning*. Da mesma forma que Ogilvie (2013) a decisão acerca do termo mais correto suscitou alguns desafios.

Anderson et al. (2021) referem que a expressão *outdoor learning* surgiu com vista a expandir a perspetiva mais tradicional que envolvia a educação *outdoor*, muito associada, nos primórdios, a iniciativas recreativas de aventura. Acresce que a alteração de “educação” para “aprendizagem” reflete uma mudança cultural mais congruente com os diferentes percursos de educação e formação que ocorrem ao longo de toda a vida, seja a nível formal, não formal e/ ou informal. Neste sentido, numa lógica de uniformização, no decorrer do presente trabalho optou-se por se utilizar o termo *outdoor learning*¹⁹.

Na sequência do capítulo dedicado à cidade educadora, abordou-se a relevância das diversas entidades supranacionais e nacionais, assim como de todos os atores locais com responsabilidade educativa, trabalharem, cooperativamente, com vista ao desenvolvimento de cidades mais justas e sustentáveis.

Neste sentido, o pilar “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, um dos quatro pilares da educação, assume-se como centralizador pois, ao possibilitar o conhecimento do mundo, possibilita também um maior entendimento das relações e das interdependências que conectam os indivíduos ao seu meio ambiente (Delors, 1996).

Em termos históricos, a educação *outdoor*, apresentada como um método de aprendizagem, foi definida na década de 50 como “education in, about and for the outdoors” (Donaldson & Donaldson, 1958 como citados por Priest, 1986, p. 13), isto é, educação em, sobre e para o exterior. Neste caso, a preposição *in* diz respeito à localização onde ocorre a educação (que pode ser qualquer lugar), *about* relaciona-se com o contexto cultural e com a natureza e *for* clarifica o propósito da educação *outdoor* que remete para a manutenção e conservação do planeta.

Apesar desta definição ter contribuído para a consolidação da educação *outdoor*, foi alvo de várias críticas nos 20 anos que a procederam. Alguns autores argumentaram que aspetos da educação *outdoor* podem também ocorrer *indoor*, que a educação *for* deve

¹⁹ traduzido como aprendizagem ao ar livre.

estender-se para além do ambiente ao ar livre ou que o contexto individual e a socialização são igualmente tópicos importantes a ter em conta nas atividades de educação *outdoor* (Priest, 1986).

Tendo em conta a legitimidade dos argumentos apresentados, o mesmo autor, numa publicação no “The Journal of the Environmental Education” propôs a seguinte (re)definição do termo educação *outdoor*:

Outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS, relationships concerning people and natural resources (1986, p. 13).

Nesta perspetiva está bem patente a referência a Dewey quando se enuncia a questão da aprendizagem experiencial, assim como a noção das relações interpessoais e da relação ser humano/ natureza como ponto de partida para a educação *outdoor*. Importa também fazer alusão à perspetiva de Sharp (como citado por Donaldson & Goering, 1970) que, apesar de se reportar ao início dos anos 30²⁰, pela sua simplicidade e atualidade, merece ser recordada: “(...) That which can best be learned inside the classroom should be learned there. That which can best be learned in the out-of-doors through direct experiences, dealing with native materials and life situations, should there be learned.” (p. 2).

A definição de Priest (1986), acima enunciada, foi desenvolvida com base em seis pressupostos – chave:

1. A educação *outdoor* é um método de aprendizagem que fornece o ambiente ideal para aquilo que melhor pode ser aprendido fora da sala de aula tradicional. Este pressuposto encontra sustentação na definição de Sharp, referida anteriormente.
2. A aprendizagem em ambiente *outdoor* é experiencial. Alude-se a educadores²¹ que advogaram a importância de experiências e de atividades educativas significativas no processo de ensino-aprendizagem.
3. A aprendizagem na educação *outdoor* não ocorre exclusivamente nestes ambientes. Alguns aspetos podem ocorrer intra-muros, como é o caso da

²⁰ A investigação primária, que originou uma base teórica significativa no que diz respeito à educação *outdoor*, surgiu nos EUA, no âmbito do “Camping Education”.

²¹ Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Dewey (Priest, 1986)

preparação para uma saída de campo, a exposição prévia de determinados conceitos que serão explorados ao ar livre, entre outros.

4. A aprendizagem experiencial carece da utilização total dos seis sentidos (audição, paladar, visão, tato, olfato e intuição) e do domínio cognitivo, afetivo e motor. Na mesma linha, outros autores enfatizaram a importância do *outdoor* para o desenvolvimento da consciência sensorial (Lewis, 1975 como citado por Priest, 1986), para uma abordagem sensorial plena ao invés de abstrata (Mand, 1967), para uma aprendizagem através de processos que integre conhecimentos, habilidades e atitudes (Ford, 1980 como citado por Priest, 1986).
5. A interdisciplinaridade evidencia-se como relevante para a prossecução das metas previstas no currículo escolar, o que requer flexibilidade, transversalidade e responsabilidade. A educação *outdoor* ultrapassa as limitações curriculares, sendo que o currículo pode (e deve) coexistir com atividades educativas em ambiente ao ar livre.
6. A dimensão relacional é fundamental na educação *outdoor*, sejam relações interpessoais – cooperação, comunicação e confiança no decorrer das interações grupais, intrapessoais – nível de autonomia, de autoconceito e a percepção das habilidades e limitações, ecosistêmicas – dinâmicas e interdependências de todas as partes que integram um ecossistema e *ekísticas* – interação das pessoas com o ambiente que as rodeia, impacto do ser humano positivo e/ ou negativa no ambiente local e na natureza.

A educação *outdoor* é um campo multifacetado que inclui uma pluralidade de sentidos e de denominações que limitam uma delimitação concetual clara. Com efeito, no decorrer da pesquisa bibliográfica efetuada (Donaldson & Goering, 1970; Higgins & Nicol, 2002; Neil, 2008 como citado por Yasim et al., 2014), termos como *camping education*, *school camping*, *outdoor laboratory*, *outdoor school*, *school in the woods*, *learning out of doors*, *outdoor learning*, *education out of doors*, *education in nature*, *authentic learning landscapes*, *outdoor learning*, *experiential education*, entre outros, emergiram, de forma recorrente, para se referirem a atividades mais ou menos planeadas que têm lugar em ambientes ao ar livre.

Acresce que o conceito em análise tem sido associado a duas abordagens, cujas intenções diferem entre si. Uma remete para os programas de *adventure education*

(concentram-se no fortalecimento das relações *intra* e *inter* pessoais), outra para os programas de *environmental education* (que se focaliza nas relações ecosistêmicas e *ekísticas*) (Priest, 1986).

Do acima exposto, conclui-se que a educação *outdoor* acarreta um amplo espectro de atividades, pelo que a sua interpretação, seja ao nível da filosofia inerente ou das práticas, inevitavelmente, acaba por ser influenciada por habilidades individuais, diferenças culturais, regiões geográficas, países e/ ou continentes, que importa atender (Remmen & Iversen, 2022).

2.2.1. *Outdoor learning* na atualidade

Mediante a localização geográfica, a aprendizagem ao ar livre tem-se tornado, cada vez mais, um conceito comum, sendo que as experiências em ambiente *outdoor* têm vindo a multiplicar-se um pouco por todo o mundo. Ainda assim, os países que se situam no Norte da Europa, que detêm uma longa tradição de educação ao ar livre, reúnem grande parte da bibliografia e da investigação mais atual acerca deste domínio. Expressões como “cultura nórdica ao ar livre” (Leather, Rea & Waite, 2009 como citados por Remmen & Iversen, 2022) ou termos como *friluftsliv* e *udeskole* (Remmen & Iversen, 2022), que se podem traduzir como vida e escola ao ar livre, apontam para a generalização da educação *outdoor* nestes países, que, inclusive, é difundida e incentivada por via da sua inclusão nos currículos escolares nacionais. Este aspeto reveste-se de extrema importância pois sugere que a aprendizagem ao ar livre faz parte integrante das políticas educativas e curriculares do país. Destaca-se o exemplo de Inglaterra que aprovou a medida educativa “Learning outside the classroom”, da Escócia em que a aprendizagem ao ar livre integra o sistema educativo escocês e lançou e implementou o “Curriculum for excellence through outdoor learning” ou da Nova Zelândia que perspetiva a aprendizagem ao ar livre como Educação fora da sala de aula (Lynch, 2018).

Apesar das diferentes interpretações e sentidos subjacentes à aprendizagem ao ar livre, a ideia de que esta é, fundamentalmente, composta pela relação dialética que existe entre a dimensão das atividades ao ar livre, da educação ambiental e do desenvolvimento social e pessoal (Figura 4) encontra acordo na literatura (Higgins & Loynes, 1997 como citados por Higgins & Nicol, 2002; Price, 2016).



Figura 4. O alcance da educação *outdoor*

Fonte: (Higgins & Loynes, 1997 como citados por Higgins & Nicol, 2002).

A permeabilidade e a transversalidade inerente ao *outdoor learning* coloca-o numa posição privilegiada para integrar qualquer área curricular e satisfaz os objetivos daqueles que desejam fomentar atividades educativas ao ar livre, a consciência ambiental e o desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, Higgins e Loynes (1997) assinalam que este modelo fornece uma rede de segurança importante que permite aos educadores, em determinado momento e mediante as suas intenções e objetivos pedagógicos, focar a sua energia numa das suas dimensões sem se imiscuírem às oportunidades que podem surgir para orientar a experiências nas outras áreas complementares.

Não obstante o modelo de Higgins e Loynes se apresentar como o mais frequentemente citado na literatura, chama-se a atenção para o facto de que nem todas as atividades de *outdoor learning* ocorrem no cenário exterior ou têm a educação ambiental como um foco pré-determinado.

Entre a literatura mais recente sobre *outdoor learning* salienta-se a definição de Passy et al. (2019) que remete para atividades, previstas ou não nos currículos, mas relacionadas com as aprendizagens que têm lugar em contexto *indoor*, que são desenvolvidas fora dos recintos tradicionalmente académicos.

“(…) practical and experiential learning activities conducted outside in school grounds and other locations such as parks, forests, residential camps/centers or on expeditions; activities can be curricular or noncurricular, focus on different areas of cognitive, social, emotional and moral development, and be related to indoor learning.” (p. 3).

Os mesmos autores realçam que a natureza inclusiva da aprendizagem ao ar livre amplia o leque de atividades formativas, suscita experiências mais prazerosas que carecem do envolvimento dos educandos e, por conseguinte, estimula a sua curiosidade e contribui

para a melhoria das suas relações sociais. O *outdoor learning* também fornece um forte contributo na promoção e divulgação de mensagens sobre saúde e bem-estar. Vários estudos demonstram o impacto da natureza e do ambiente exterior no aumento das capacidades prossociais e na motivação escolar. Além disso, a implementação de atividades fora dos ambientes académicos tradicionais surge associada a níveis mais elevados de atividade física. Outro ponto a destacar que se relaciona de forma mais direta com a promoção de atividades ecoeducativas prende-se com o meio ambiente, isto é, o usufruto dos espaços exteriores por parte das diversas gerações, que, para além de desenvolver conexões e de aumentar a consciencialização sobre o ambiente global, inspira-as a dar uma resposta cuidada e ponderada sobre as questões que se relacionam com a sustentabilidade.

Em contraponto às abordagens economicistas e instrumentalizadoras que têm desequilibrado o paradigma educacional, seja em termos de retórica, de ações ou de políticas educativas, o *outdoor learning*, se devidamente enquadrado na formação de professores/ formadores e se as autarquias locais cumprirem com os seus propósitos de *ciudades educadoras*, pode contribuir, gradualmente, para o alcance de sociedades mais inclusivas, responsáveis e justas.

De modo a concluir este ponto do trabalho, o *corpus* de conhecimento, criado ao longo dos últimos anos, com incidência na *educação outdoor* e no *outdoor learning* é agora muito abrangente e diversificado. Além disso, redes de suporte como “Play, Learning and Teaching Outdoors network - PlaTO-net²²”, “International School Grounds Alliance – ISGA²³”, “Institute for Outdoor Learning²⁴”, “The European Institute for Outdoor Adventure and Experiential Learning – EOE²⁵” (1996) têm proliferado um pouco por todos os continentes e contribuído, fortemente, para a evidência científica desta área.

2.2.2. Considerações teóricas acerca dos fundamentos da educação de adultos e sua relação com o paradigma *outdoor learning*

A educação é um processo que se estende ao longo do ciclo de vida de cada indivíduo. Partindo desta premissa, pode afirmar-se que a educação de adultos sempre constituiu uma realidade mais ou menos explícita na história das sociedades. Ainda assim,

Retirado de:

²² <https://www.outdoorplaycanada.ca/plato-net/>;

²³ <https://www.internationalschoolgrounds.org/>;

²⁴ <https://www.outdoor-learning.org/>;

²⁵ <https://www.eoe-network.eu>.

Acedido em abril de 2022.

apesar dos avanços que se fizeram notar na segunda metade do século XX no domínio da educação de adultos, formalmente, este conceito, de forma mais abrangente, só foi concetualizado pela UNESCO em 1997 na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos²⁶ realizada em Hamburgo.

(...) o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 2014, p. 48).

Esta (re)definição do campo de educação de adultos, para além de integrar a educação formal, não formal e informal, tem subjacente experiências de aprendizagem diferenciadas que se articulam nos vários ambientes da vida quotidiana.

A este propósito, Faure (1976 como citado pela UNESCO, 2000), sob o postulado de educação para todos ao longo da vida, esclarece que

“(...) a educação tem lugar em todas as idades de vida e na multiplicidade de situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.” (pp. 14-15)

No âmbito do sistema de Educação Permanente, a educação de adultos reflete um processo que acompanha a duração da própria vida, isto é, deve ser contínua, acessível a todos e deve fomentar a autonomia pessoal e a participação social, sendo que remete para duas vertentes: temporal – aprendizagens ao longo de toda a vida e espacial – aprendizagens em todas as situações de vida (Simões, 1979), o que vai ao encontro da perspectiva de Faure, acima referida. De modo a reforçar esta ideia, conforme assinalado na *Pampaedia* por Coménio (1592-1670 como citado por Simões, 1979) “Educar de maneira integrada todos os homens, em todos os aspetos da sua personalidade, em toda a parte e de modo total” (p. 46). Coménio, no século XVII, foi um dos grandes defensores da importância de se fixarem diferentes metodologias que atendessem desde o nascimento até à morte. Apesar da sua teorização não ter surtido efeitos práticos, à época, permaneceu o

²⁶ As conferências Internacionais sobre Educação de Adultos são promovidas pela UNESCO e visam estimular o debate e a reflexão em torno deste campo e desenvolver recomendações de ação para diversas entidades (Seixas et al., 2016)

desejo e o ideal que, na condição de utopia educativa, possibilitou ao longo dos séculos reconhecer e materializar uma realidade que permanece hoje de grande atualidade.

Na ausência de literatura especializada que enquadrasse a educação e a formação de adultos no paradigma *outdoor learning* procurou-se sistematizar, neste ponto do trabalho, práticas educativas que, ao longo da história, convergissem nos pressupostos da aprendizagem ao ar livre. A educação de adultos sempre constituiu uma realidade na história da humanidade, de forma mais ou menos intencional, mais ou menos regulamentada, desde as sociedades primitivas até à atualidade, pelo que afirmar que esta pode dar-se em todos os espaços de vida não parece constituir uma generalização infundada. Sabendo que o *outdoor learning* tem subjacente um sentido mais abrangente do que somente a mudança do ambiente de aprendizagem do interior para o exterior, considerou-se também relevante resgatar alguns dos fundamentos e das finalidades últimas da educação da antiguidade grega e de outros importantes educadores de adultos.

Jaeger (1995) e Ferreira (2010) observaram que o objetivo central da educação [ateniense] incidiu na formação do homem integral, sendo que a articulação entre educação e cultura, com foco no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais, elevou-se como fundamental para a prossecução desta finalidade. Neste sentido, perspetivar-se hoje uma mudança de paradigma, que se radique nos quatro pilares da educação, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser* (Delors, 1996), por via de atividades educativas que detenham uma intencionalidade clara e concreta, parece evidenciar-se como uma condição importante para ir ao encontro do desenvolvimento integral referido anteriormente.

A história e a filosofia da educação permitem situar a conceção da educação de adultos ao longo da vida na antiguidade grega, sendo que os contributos destes pensadores influenciam até hoje a pesquisa científica neste âmbito. Seja a preocupação em desenvolver o *ethos* (caráter moral) e a *aretê* (virtude), que emergem como princípios formativos da *paideia* (educação integral) grega, seja, mais tarde, pela defesa de uma cultura humanista, *humanitas*, é possível discernir nestes conceitos a alusão a um projeto educacional mais holístico que acompanha o ciclo de vida do cidadão e que o perspetiva como parte integrante e com poder transformador da “sociedade pensante” (Cambi, 1999; Aranha, 2012).

Outro aspeto que importa realçar e que assume particular pertinência no contexto atual relaciona-se com a dedicação intencional [do adulto], após a sua formação básica na

infância, a temáticas humanistas, como é exemplo a ética, a política, a retórica, a arte e a própria educação com vista à sua formação integral (Reale, 1990). A busca por um conjunto de competências transversais que, para além de servirem à própria pessoa, servem também as necessidades e os interesses da *pólis* evidencia-se como um aspeto a ter em conta nesta abordagem. A este propósito, Simões (1979 como citado por Alcoforado & Ferreira, 2011), no âmbito da proposta de educação permanente, observou que, em última instância, as pessoas devem autodirigir os seus próprios itinerários de formação e de vida, pelo que a aposta na educação/ formação deve visar o desenvolvimento, a autonomia e o sentido de responsabilidade a nível individual e/ ou coletivo.

A formação do homem comportava neste período a busca por um duplo ideal – sabedoria e poder de ação. Por via da educação almejava-se a liberdade e o desenvolvimento intelectual de cada cidadão (Xavier, 2016). Os ensinamentos eram transmitidos em espaços da cidade, principalmente em praças públicas, ou em ambientes onde a partilha de saberes e a aprendizagem recíproca ocupavam o cerne do processo de ensino-aprendizagem. A título de exemplo, a academia de Atenas, reconhecida como a primeira universidade ocidental, constituía um espaço em que mestres e discípulos, numa relação dialética, interagiam e debatiam sobre temas da atualidade (Costa, 2018; Brun, 1994). Também os jardins nas imediações representavam um espaço propício para a extensão dos conhecimentos que eram transmitidos dentro dos “muros” da academia.

Quanto ao seu objetivo, Azevedo (2003) observou que esta tinha a função de desenvolver competências nos cidadãos que lhes permitissem estar aptos para intervir de forma ativa na organização social e política da cidade.

Importa salientar que estes espaços receberam não só homens, mas também mulheres o que, apesar de ter gerado controvérsia neste período, demonstra bem o caráter inclusivo do tipo de educação que se intuía implementar “na Athenian center for advanced study including men and women from throughout the Greek-speaking world” (Nails, 2002, p. 22). Os educadores eram encarados como facilitadores, denotando-se uma postura mais flexível que, através do diálogo, do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos prévios dos discípulos, convocavam diversas áreas do saber. Nas palavras de Baltes (1993) “in the Platonic Academy, for the first time in history, there was put into effect the idea of a *universitas litterarum*” (p. 17).

As experiências e as histórias de vida emergiam como o ponto de partida para as atividades educativas, sendo que o questionamento e a indagação propiciavam o diálogo, a reflexão crítica e o debate (Rosa, 1980; Lopes, 2018). Freire (1921-1997) subscreve a ideia

de que a realidade concreta das pessoas é tão ou mais importante do que determinados conteúdos teóricos e acrescenta que “ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico (...)” (p. 16), o que reflete também a sua concepção sobre o caráter de facilitador que o educador deve assumir.

Outro aspeto que merece destaque relaciona-se com a descentralização do ato de formação, em que educador e educandos ensinam e aprendem por igual, sendo que Platão, em oposição à mera transmissividade e diretividade, foi um forte defensor da educação bilateral (Baltes, 1993). Também Freire, no âmbito da sua concepção bancária da educação, assinala que o desenvolvimento da criatividade, da (auto)transformação e da consciência crítica advém de uma busca ativa pelo conhecimento e pela libertação [dos opressores]. Na mesma linha de pensamento, Lesne (1977) aborda a importância de educadores e educandos reconstruírem em conjunto os seus modos de organização do real, num processo dialético, que encara os educandos adultos como agentes sociais.

Uma breve análise à etimologia da palavra “educar”, possibilita aferir um duplo sentido que se complementa, a saber: educação como um processo de conduzir para fora (*educere*) ou um sentido mais restrito, que se traduz na instrução (*educare*). Verifica-se que o ideal de educação que aqui se preconiza encontra-se fortemente ligada à vertente *educere*, ao sentido de extrair ou de florescer um novo conhecimento que requer que seja trabalhado intrinsecamente, de dentro para fora.

A relação entre educação e cidade está muito presente na abordagem de Platão, sendo que a *paideia* e o desenvolvimento do *ethos* e da *aretê* visam, em última instância, a construção de sociedades mais justas, em relação com o meio envolvente, conforme se almejava nas concepções utópicas educativas anteriormente referidas.

Retomando a questão do espaço constata-se que a flexibilidade, a adaptação e a utilização dos recursos informais das cidades eram encarados como uma fonte primordial para a construção de novas aprendizagens. Como apontado por Oliveira (2007) “O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então. Torna-se uma atividade humana que qualquer um que possuísse intelecto racional poderia desempenhar, ou seja, qualquer ser humano” (pp. 124-125), o que enaltece o papel da cidade e das pessoas que a frequentam como agentes informais de educação. Contudo, não é suficiente afirmar que a cidade é educativa,

“a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar (...). Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos.” (Freire, 1921-1997, s.d.)

Estas palavras de Freire para além de fazerem menção a aspetos da cidade que “deseducam” remetem, sobretudo, para a participação, para a responsabilidade e para a intervenção cívica dos cidadãos e dos diversos agentes com responsabilidade educativa.

Regressando à Grécia antiga, seria impossível não abordar Aristóteles com a sua escola peripatética²⁷ que acreditava na natureza como força motriz para a aprendizagem, denotando-se uma articulação muito positiva entre conhecimento teórico, físico e sensorial (Kanawati, 2017), sendo que a ideia do “mestre” caminhar com os seus “discípulos” na natureza enquanto estes aprendem vai ao encontro dos pressupostos básicos que subjazem ao paradigma *outdoor learning*.

De notar que o intuito desta reflexão não é afirmar que a educação na Grécia antiga representa o formato ideal para a educação na sociedade pós-moderna, mas sim destacar os seus contributos como uma mais valia para se proceder a uma reflexão teórica fundamentada sobre a importância de se ponderarem e diversificarem as metodologias utilizadas no domínio da educação e formação de adultos.

A tese de que educação é vida e de que o seu principal recurso são as experiências de vida dos alunos adultos foi defendido por Lindeman, em 1926, na sua obra “The Meaning of Adult Education”. No contexto andragógico²⁸ esta perspetiva ganha um novo relevo, na medida em que a aprendizagem se orienta para a resolução de problemas e tarefas concretas da vida quotidiana. Clarifica-se, neste ponto, que as práticas educativas de educação de adultos devem igualmente orientar-se para a resolução de problemas patentes nas cidades e nos espaços públicos que vivenciam. Ou somente dar a oportunidade ao público que frequenta as ações de formação de conhecer a sua cidade e o que de melhor esta tem para oferecer, seja a nível cultural, histórico e/ ou gastronómico e de que forma é que estes a podem melhorar. Neste sentido, importa estender o processo de ensino-aprendizagem para além dos limites físicos dos intramuros formativos, numa lógica de reciprocidade e de complementaridade entre o contexto *outdoor* e *indoor*. A “práxis humana” a dar lugar a uma “práxis transformadora”, por via da conscientização, o que

²⁷ Escola peripatética tem subjacente a ideia do mestre caminhar com os seus discípulos na natureza enquanto estes aprendem.

²⁸ A andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender.

requer ação e reflexão, condição fulcral para “transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1921-1997, p. 15).

2.2.3. Justificação do paradigma *outdoor learning* na educação de adultos

A orientação justificativa para a organização de processos educativos direcionados ao público adulto com base no paradigma *outdoor learning* parte de uma reflexão que incide, num primeiro momento, na importância de se diversificarem as metodologias e os espaços de aprendizagem e, num segundo momento, na importância de uma educação e formação de adultos pluridimensional, que estimule a reconstrução dos referentes educacionais com base em valores humanistas e uma formação mais holística e integrada. A necessidade de se restaurar a ligação da pessoa ao meio no qual esta se insere, promovendo uma maior aproximação dos cidadãos ao património natural e cultural das suas cidades, constitui um aspeto que é inerente a este paradigma e, como tal, perpassa a reflexão inerente a este subcapítulo.

O tempo que a população em geral passa em ambientes *indoor* muitas vezes imersos numa realidade em que as tecnologias digitais e os movimentos *online* ditam os comportamentos sociais constitui uma realidade que advém do despoletar, cada vez mais célere, das novas tecnologias e da transformação digital. A pandemia da Covid-19 veio aumentar ainda mais o ritmo das mudanças que já se faziam sentir neste campo.

Uma análise aos dados da plataforma *DataReportal*²⁹, especificamente no que diz respeito a Portugal permite concluir que entre 2020 e 2021 o número de utilizadores de internet aumentou 0.7% e o número de utilizadores de redes sociais 11%, sendo que o tempo médio diário que as pessoas entre os 16 e os 64 anos despendem em dispositivos e aplicações diversas na internet é de 7h20 minutos.

Não obstante os benefícios e as potencialidades das tecnologias, nomeadamente no campo educativo, importa ter em conta os efeitos negativos que o uso indiscriminado dos dispositivos eletrónicos comporta, nomeadamente em termos de obesidade, redução do tempo de sono, hipertensão arterial, deterioração de competências sociais, desempenho académico, sintomas depressivos, ansiedade, entre outros (Rafael et al., 2020). Walter (2013) alerta que estas consequências afetam não só crianças e adolescentes, mas também se estendem aos adultos, sendo que o incremento de experiências ao ar livre, que possibilitem o contacto direto com a natureza, fornece um equilíbrio mais harmonioso

²⁹ DataReportal. (2021). Retirado de <https://datareportal.com/reports/digital-2021-portugal>. Acedido em maio de 2022.

entre estes dois ambientes [*indoor* e *outdoor*] e contribui para restaurar e para nutrir a mente, o espírito e o corpo dos adultos.

A este propósito, Louv (2008 como citado por Walter, 2013) alerta para o transtorno de *déficit* de natureza (*nature-deficit disorder*), que tem subjacente um conjunto de efeitos³⁰ que se correlacionam com o processo de alienação humana da natureza. White e Stoecklin (2011 como citados por Reis, 2017), por sua vez, abordam o fenómeno da biofobia, que remete para “uma certa aversão aos contextos naturais, um certo desconforto ou mesmo uma tendência para olhar a natureza como um simples recurso à nossa disposição para consumir” (p. 30).

Acresce que a “cultura do instante” provoca mudanças na pessoa e, por conseguinte, nas cidades que conduzem a uma vivência desconectada em que muitas vezes o remoto e o virtual se sobrepõem à realidade das relações sociais e *ekísticas* presenciais.

Assim, numa sociedade líquida, em mudança, que se caracteriza pelo relativismo, liquidez, instabilidade e superficialidade (Bauman, 2000), a imutabilidade dos processos de ensino-aprendizagem deve dar lugar a uma abertura holística a novas sugestões, sendo que o condicionamento físico das estruturas educativas deve abrir-se às comunidades locais e ao mundo e visar a participação e a flexibilidade.

Mais do que atividades ou experiências pontuais, importa ponderar, de forma séria e fundamentada, sobre a necessidade de se diversificarem os métodos e os espaços de aprendizagem e de se estimular a emergência de relações *ekísticas* que incentivem as pessoas a passar mais tempo no ambiente que as rodeia.

Outro aspeto que importa referir relaciona-se com a dimensão da aprendizagem experiencial. Retomando as definições de *outdoor learning* de Priest (1986) e de Passy et al. (2019), anteriormente explicitadas, ambas se referem a esta dimensão, o que no âmbito da educação e formação de adultos assume particular importância.

O seu potencial heurístico, com efeito, potencia aprendizagens, não só no domínio cognitivo, mas também no domínio psicomotor, afetivo e social, uma vez que abrange as diversas dimensões da pessoa (Cavaco, 2003).

De modo a reforçar esta ideia, Kolb (1984) observou que, em contraponto às teorias behavioristas e cognitivistas, a teoria da aprendizagem experiencial, cujas raízes advêm do trabalho desenvolvido por Dewey, Lewin e Piaget, procura articular experiência, perceção,

³⁰ Diminuição do uso dos sentidos, dificuldades de atenção, doenças físicas e emocionais, problemas de visão, obesidade, deficiência de vitamina D, entre outros (Louv, 2016).

cognição e comportamento e, neste sentido, pode fornecer uma perspectiva mais holística e integradora (Kolb, 1984). Na medida em que o paradigma *outdoor learning* procura articular abordagens teóricas, práticas e estéticas, com base nos princípios da inclusão e da igualdade, no âmbito da andragogia, este pode constituir, em determinados momentos formativos, uma resposta eficaz e diferenciadora para a promoção de uma educação de adultos pluridimensional. A propósito da teoria experiencial, Kolb (1984) refere que a aprendizagem deve ser encarada em termos de processo e não de resultados, sendo que, por via da experiência as ideias, crenças, perspectivas ou conceitos podem ser continuamente transformados. Neste sentido, o propósito da educação deve ser estimular o questionamento e desenvolver as competências no processo de aquisição de conhecimento pelo que práticas diretivas e transmissivas transforma os sujeitos em “depositários” que se limitam a receber, memorizar e repetir, como apontado por Freire (1921-1997) na sua conceção “bancária” da educação

“Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele.” (p. 38)

De acordo com Dominicé (1989 como citado por Cavaco, 2003) as experiências encerram em si um forte potencial educacional, pelo que o reconhecimento e a devida apropriação das experiências de vida dos sujeitos a par com a dinamização de novas experiências que lhes permitam contactar diretamente com o real e, a partir daí, enveredarem por processos de reflexão autocríticos e emancipatórios evidencia-se como uma condição que possibilita o distanciamento de práticas, quase exclusivamente, instrumentais, imediatistas e com pouco significado prático na transformação dos/as alunos/as adultos/as.

Em termos de benefícios a aprendizagem experiencial, que, de acordo com Yildiz (2022) constitui um dos ganhos do modelo *outdoor learning*, remete para a possibilidade de exploração de todos os sentidos o que proporciona uma maior conexão com o meio envolvente, e, por conseguinte, uma maior apreensão em termos cognitivos. Acresce que fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências que se relacionam com a capacidade de tomada de decisão, a atividade física, a interação social, o autoconhecimento e estimula a criação de uma ética de cuidado com os outros e com o planeta (Kimmes, 2017).

A educação é uma necessidade vital, como anunciado por Fullat (1983 como citado por Boavida & Amado, 2008) na sequência do ensaio *Democracy and Education* (Dewey, 1916), que tem sobretudo uma função social. A educação é, também, condição fundamental para a coesão de toda a sociedade. O seu sentido não se deve imiscuir dos eventos sociais, culturais e tecnológicos que ocorrem e que transformam as comunidades e as sociedades. Este aspeto adquire ainda uma maior proporção quando se fala de educação/formação de adultos. A direção que estes atribuem às aprendizagens que recebem, a utilidade que daí retiram para as situações concretas da sua vida é fundamental para visar a sua participação plena e a sua implicação nos meios em que se inserem.

Reforça-se assim a relevância de se diversificarem e flexibilizarem as ofertas educativas (ao público adulto), de se superarem as conceções tecnicistas e instrumentais e de se recuperarem as práticas e as estratégias formativas que visam o desenvolvimento de uma dimensão mais humanista e emancipatória da educação e formação de adultos.

Ainda que não se tenha a ilusão de conceber o *outdoor learning* como sendo a resolução para todos os problemas que envolvem a educação e a formação de adultos, considera-se que esta metodologia pode, simultaneamente, contribuir para a mitigação dos problemas acima assinalados e para a emergência de uma consciência global, mais ecológica, voltada para a solidariedade e para a sustentabilidade (Salles & Matos, 2017), de modo a potenciar sentidos de conexão, de interdependência e de humanidade comum.

Capítulo III – Descrição das atividades de estágio

Nesta fase do trabalho, descreve-se, num primeiro momento os objetivos da unidade curricular “estágio”, bem como as intenções individuais que estiveram na base da sua realização. Seguidamente, apresentam-se os objetivos, as atividades e o cronograma que orientou as diversas fases do presente estágio curricular, culminando na descrição pormenorizado do trabalho concretizado em cada atividade.

3.1. Objetivos da unidade curricular “Estágio” e intenções individuais

O artigo 3 do regulamento dos estágios no âmbito dos mestrados académicos - área das Ciências da Educação³¹ assinala que as atividades de estágio devem visar a promoção e o desenvolvimento de competências de análise e de reflexão, sendo que, por via das atividades que lhe são inerentes, devem alcançar-se os seguintes objetivos (Tabela 5).

Tabela 5. Objetivos do estágio - área das Ciências da Educação

a.	Realizar uma leitura pluridisciplinar dos diversos contextos formais, não formais e informais de ação educativa;
b.	Selecionar e utilizar procedimentos metodológicos adequados e fidedignos para análise e caracterização dos distintos parâmetros da realidade educacional;
c.	Integrar a dimensão analítica de descrição e diagnóstico das situações com a dimensão operativa da intervenção, fazendo prova de capacidades estratégicas de planificação e antecipação dos efeitos prováveis da ação interventiva;
d.	Deliberar de forma autónoma na avaliação/ revisão das atividades prosseguidas com vista aos objetivos postulados;
e.	Promover práticas heurísticas que configurem a identidade profissional do/a especialista em Ciências da Educação.

O processo de ponderação das intenções individuais, que tenham, na sua base, uma referência a valores morais e éticos, constitui, a meu ver, uma etapa fundamental para que a ação se oriente para a concretização de determinado fim educacional. Este processo de análise introspetiva, que convida à reflexão e ao autoquestionamento, evidenciou três intenções que se mantiveram presentes ao longo das diversas atividades de estágio: 1) contribuir para a afirmação e para o reconhecimento da identidade profissional das

³¹ Regulamento dos estágios no âmbito dos mestrados académicos - área das Ciências da Educação. Retirado de https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/regulamentos/fpce/Regulamento_Estagios_Mestrados_Academicos_CE_29_Abril.pdf. Acedido em maio de 2022.

Ciências da Educação; 2) aprimorar a minha atuação como profissional em Ciências da Educação; 3) prestigiar a Câmara Municipal de Coimbra no decorrer das diversas interações e atividades de estágio.

3.2. Objetivos do estágio curricular

Na sequência do desenvolvimento do projeto de estágio foram definidos dois objetivos centrais, que se subdividem em gerais e específicos, tendo em atenção os pressupostos subjacentes à presente unidade curricular.

- 1) Caracterizar a oferta educativa formal, pública e privada, de educação e formação de adultos a atuar no município de Coimbra;
 - a. Examinar as bases de dados das entidades que regulam e certificam a educação e formação de Adultos em Portugal;
 - b. Atualizar a lista das entidades formadores que desenvolvem a sua atuação em Coimbra;
 - c. Sistematizar dados respeitantes à identificação e à atividade dos centros de formação de Coimbra;
 - d. Desenvolver o perfil do público adulto com base nos dados recolhidos.

- 2) Desenvolver atividades educativas direcionadas ao público adulto no âmbito da abordagem *outdoor learning*;
 - a. Distinguir os “territórios educativos” que podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades educativas de educação e formação de adultos;
 - b. Organizar planos de sessão adequados ao público-alvo;
 - c. Construir recursos educativos passíveis de serem utilizados em ambiente *outdoor*;
 - d. Implementar atividade junto do grupo de formandos/as.

3.3. Cronograma e explicitação das atividades de estágio

Neste ponto do relatório, descreve-se, de forma detalhada, as atividades inerentes ao desenvolvimento do estágio curricular, sendo que, para facilitar e orientar a leitura, optou-se por subdividi-las em quatro fases. Assim, conforme consta no cronograma representado na tabela 6, a fase I compreende o período de setembro a janeiro, a fase II

iniciou-se em fevereiro e finalizou-se em maio, a fase III estendeu-se de abril a julho e a fase IV engloba os meses de maio, junho e julho.

De notar que o primeiro contacto com parte da equipa técnica da D.E. da CMC ocorreu previamente, em Julho do ano transato, onde foi possível transmitir os âmbitos do projeto que se pretendia implementar e determinar a orientadora cooperante – Dr.^a Dora Simões. O público-alvo do projeto partiu de uma proposta da CMC que objetivava conhecer o alcance da educação/ formação de adultos no município e de uma resposta organizada e sustentada para este público. Conforme referido anteriormente, entre as medidas de descentralização no domínio da educação, o desenvolvimento de programas de promoção da educação e formação de adultos não constitui parte integrante, pelo que a autarquia local, na qualidade de parceiro de relevo das instituições educativas e ciente das suas responsabilidades para com o desenvolvimento da sua comunidade, considerou uma mais valia, conhecer a realidade da EFA no município.

Tabela 6. Cronograma das diversas fases de estágio

Calendarização	2021				2022						
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.
Fase I											
Fase II											
Fase III											
Fase IV											

Para um maior entendimento do trabalho desenvolvido, apresenta-se uma descrição detalhada e, sempre que se justifique, fundamentada, das atividades que tive a oportunidade de realizar ao longo do estágio curricular.

Fase I

- Inserção no local de estágio, que me permitiu conhecer o local e a equipa técnica que integra a divisão de educação da CMC e compreender o âmbito de atuação da DE, da CMC;

- Observação das dinâmicas de trabalho da D.E. da CMC e breves períodos de participação, que possibilitaram aferir as funções e os papéis dos vários elementos, modos de funcionamento e outros aspetos relativos à organização da divisão;

- Leitura e análise de documentos normativo-legais e dos regulamentos municipais que regem o funcionamento da CMC, entre os quais se incluem: Regulamento interno da estrutura orgânica dos serviços municipais da CMC (2014), Reestruturação orgânica dos serviços municipais (2019), Relatório de Gestão da CMC (2020), Código de Conduta do Município de Coimbra (2020) e o Guião Educativo Municipal (2017-2018);

- Análise de base de dados interna relativa às entidades e ações formativas presentes no município e respetiva atualização (Apêndice I). Este trabalho de mapeamento teve subjacente uma pesquisa nas plataformas ANQUEP³² – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e DGERT³³ – Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, que procurou determinar, em termos globais, a lista das entidades, atualmente em funcionamento, que prestam serviços no domínio da EFA em Coimbra, as diversas modalidades e as tipologias de cursos existentes. A criação desta lista foi fundamental para fixar os destinatários do questionário de caracterização desenvolvido na fase II do estágio.

Fase II

- Desenvolvimento do questionário “Caracterização| Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra”³⁴. Este documento foi construído no *Google Forms* para facilitar o preenchimento por parte das entidades formadoras e agilizar o seu envio. A pesquisa e a revisão bibliográfica efetuada, assim como as reuniões com o Professor Luís Alcoforado, com a Dr.^a Dora Simões e com a vereadora da educação da CMC, Dr.^a Ana Cortez Vaz, suscitaram a emergência de um conjunto de questões, que tiveram como objetivo caracterizar as entidades formadoras com atuação no município e os/as formandos/as que se matricularam nos últimos seis meses em algum curso de educação/formação. Incluiu-se também neste formulário duas questões de resposta “aberta” para conhecer as perspetivas a curto/ médio prazo dos responsáveis das instituições sobre a evolução do domínio da EFA em Portugal, especificamente no que diz respeito ao seu impacto nas entidades formadoras. A validação final deste documento pela vereadora da educação, suscitou o seu envio, no dia 24 de março, para a *mailing list* criada na sequência da pesquisa de entidades formadoras com atuação em Coimbra, na Fase I. O envio do *link*

³² <https://www.anqep.gov.pt/>;

³³ <https://certifica.dgert.gov.pt/pesquisa-entidades-certificadas/resultado-da-pesquisa-de-entidades-certificadas.aspx?v=e5a1bd01-3c4f-4876-821e-8e4bf0b85073>

³⁴ *Link* para acesso ao questionário: <https://forms.gle/wUqy4q5oTKmnUiug6>

para acesso ao questionário foi efetuado pela CMC, através do e-mail da vereadora da educação a dar conhecimento dos âmbitos do projeto (Apêndice II).

- referenciação de espaços naturais, urbanos e culturais que, pelo seu potencial educador, constituem ambientes privilegiados para a implementação de atividades educativas direcionadas ao público adulto (Apêndice III). Neste sentido, a análise ao *website* da CMC³⁵ e da CIM|RC revelou-se fundamental para aferir com exatidão a extensão do património natural e cultural existente na cidade.

- Desenvolvimento do questionário “Espaços com potencial educativo| Município de Coimbra”³⁶. Este documento tinha como destinatários os responsáveis pelos espaços culturais da cidade e visava compreender a tipologia da oferta educativa para o público adulto, caracterizá-lo, sinalizar boas práticas e eventuais constrangimentos relativos à operacionalização dos projetos educativos existentes. Acresce que a sinalização de parceiros estratégicos que agilizassem a multiplicação de espaços de aprendizagem e facilitassem a articulação entre entidades educativas/ formativas e espaços da cidade constituía outra das finalidades deste formulário. Por motivos de disponibilidades não foi possível concretizar o seu envio, no entanto fica o desejo de que, no âmbito da rede de cidades educadoras, da qual Coimbra faz parte, se possa, posteriormente, proceder à sua divulgação junto dos responsáveis pelos espaços culturais da cidade. No que concerne aos espaços naturais e urbanos, a autarquia, como instituição pública de proximidade às comunidades, e, por conseguinte, às instituições educativas e formativas, tem à sua disposição os recursos necessários para estimular a implementação de atividades que se estendam para além dos intramuros escolares/ formativos.

Fase III

- Planificação de atividade educativa, no âmbito da metodologia *outdoor Learning* (Apêndice IV). A aprendizagem ao ar livre distingue-se das atividades pontuais que ocorrem fora da sala de aula na medida em que se prevê uma forte articulação com o currículo/ referencial formal, possibilitando a extensão da procura pelo conhecimento para além dos limites físicos dos espaços formativos tradicionais. Assim sendo, constituiu uma prioridade desta etapa articular devidamente a atividade ao ar livre com os conteúdos programáticos previstos na unidade de competência. Acresce que a pesquisa bibliográfica e

³⁵ <https://www.cm-coimbra.pt/areas/visitar/ver-e-fazer/parques-e-jardins>; <https://www.cm-coimbra.pt/areas/visitar/ver-e-fazer/museus>;

³⁶ Link para acesso ao questionário “Espaços com potencial educativo”:
<https://forms.gle/ThGGff6ydbYrBHuy9>

a análise de textos científicos de autores de referência na área de educação de adultos foi fundamental para se delinear uma atividade de “filiação” emancipatória, que tivesse, na sua base, valores humanistas e que se concretizasse a partir de diferentes espaços da cidade.

Tendo em conta a natureza mais instrumental e operatória das restantes áreas de competências-chave³⁷, considerou-se que fazia todo o sentido enquadrar a atividade educativa a ser implementada em ambiente *outdoor* na área Cidadania e Empregabilidade (CE) que, para além de ter subjacente um caráter mais transversal, suporta as restantes quatro áreas. Destaca-se a relevância da educação para a cidadania na preparação de todos/as para a vida (crianças, jovens e adultos), sendo que, de acordo com o memorando sobre aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), o exercício de uma cidadania ativa e responsável carece de competências e de conhecimentos adequados e atualizados.

O cerne da atividade que se intitulou “Do Mondego para Coimbra” centrou-se no rio Mondego e na sua importância para a (re)organização da cidade de Coimbra. Planificou-se desenvolvê-la ao longo de um percurso pedestre no Parque Verde em que os formandos teriam a oportunidade de explorar o conceito de “património”, previsto nos conteúdos programáticos da UC anteriormente referida, através da interação com o meio natural. Para apoiar a dinamização da atividade foram preparados e adaptados um conjunto de recursos, visuais e auditivos, que poderão ser consultados no Apêndice V.

Os modos de trabalho pedagógico (MTP) de Lesne (1977), aliados à teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991) e aos fundamentos de Freire (1921-1997) quanto à forma como aprendem os adultos, possibilitaram o “desenho” de um instrumento de análise (Figura 5) que se revelou importante para orientar a minha atuação na planificação, no desenvolvimento e na implementação da atividade educativa. Ciente das suas limitações e da sua necessidade de aprofundamento e de maturação optou-se por explicitá-lo neste ponto do trabalho.

³⁷ Áreas de Competência-chave do Referencial de competências-chave (nível básico): Cultura, língua e comunicação; Competência digital; Matemática, Ciências e tecnologia; Cidadania e empregabilidade; Competências pessoais, sociais e de aprendizagem.

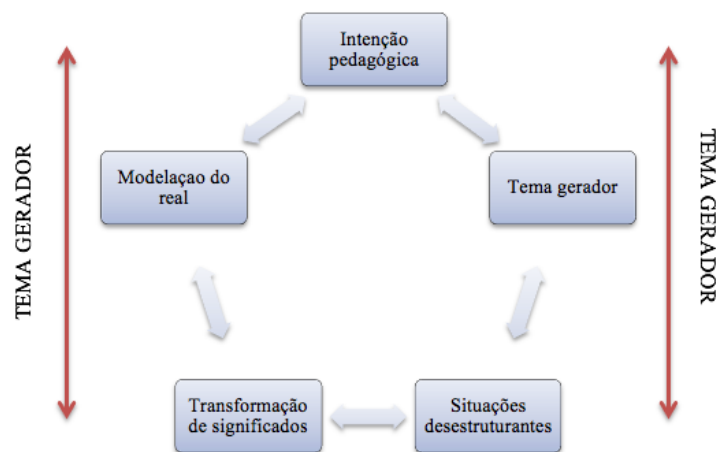


Figura 5. Esquematização de instrumento de análise das práticas de formação.
 Nota. Adaptado de MTP (Lesne, 1977) e da teoria da aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991)

A operacionalização do instrumento de análise da figura 5 e a respetiva contextualização à atividade educativa “Do Mondego para Coimbra” será alvo de análise aquando a descrição da implementação da intervenção.

- Auscultação de entidades formadoras para a realização de atividade educativa em ambiente *outdoor*. Tendo em conta a representatividade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), selecionou-se o Centro de Emprego e Formação Profissional, em Coimbra, para solicitar a sua colaboração na concretização desta etapa do estágio curricular. Assim, após um primeiro contacto estabelecido pelo Professor Luís Alcoforado, agendou-se uma reunião presencial com a Dr.^a Sancha Almeida, Diretora-Adjunta deste centro e com o Dr. Pedro Guardado, que teve lugar no dia 9 de junho, na qual me foi dada a oportunidade de transmitir os objetivos do projeto de estágio e detalhar os contornos da atividade prevista. Foi-me solicitado o envio de um *e-mail* (Apêndice VI) com esta informação para ser reencaminhado ao delegado regional do centro do IEFP, que validou a realização da atividade proposta no dia 28 de junho;

- Desenvolvimento e implementação de atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”. O grupo de formandos/as, selecionado para a participação na atividade encontrava-se a frequentar a unidade de competência (UC) CE_B3_A “Identificar e promover os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos” com a duração total de 50 horas, que integra a área de competências-chave de cidadania e empregabilidade (CE), conforme consta no Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos, nível básico (2021).

Após reunião com a formadora responsável por esta UC foi-me sugerido assistir a uma sessão para explicar, genericamente, o projeto, a atividade e os seus objetivos e para contactar com o grupo, num momento prévio à atividade. Neste momento distribuiu-se e contextualizou-se o documento “Informação e consentimento informado” (Apêndice VII), que explicita os objetivos e enquadra a atividade educativa, as normas éticas e deontológicas em vigor na intervenção e investigação em educação, a fim de obter a aceitação dos/as formandos/as quanto à sua participação.

A atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, teve lugar no dia 18 de julho, contou com a participação de oito formandos e teve a duração de três horas.

Salienta-se que os diversos momentos formativos que integraram a atividade foram organizados de acordo com o instrumento de análise da figura 5, uma vez que pretendia distanciar-me das práticas ditas tradicionais, mais expositivas e que não aproximam os/as formandos/as da sua ação significativa

No que concerne aos objetivos gerais da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra, visam:

1. promover a reflexão crítica e o diálogo sobre o património natural e cultural da cidade de Coimbra;
2. estimular a tomada de consciência acerca do carácter educador dos espaços da cidade;
3. fomentar a responsabilidade pessoal e social do público adulto em relação ao meio no qual estes se inserem.

Ressalta-se o contributo da grelha de observação com incidência nas intervenções dos/as formandos/as (Apêndice VIII), que permitiu fazer algumas anotações relativas ao diálogo, à partilha e às interações dos/as formandos/as em grupo restrito.

Retomando o esquema anteriormente apresentado, a primeira etapa remete para a *intenção pedagógica*. Neste sentido, após o acolhimento ao grupo explicitarei aquelas que eram as minhas intenções pedagógicas, enquanto formadora (Tabela 7).

Tabela 7. Explicitação da intenção pedagógica

Ponderação teleológica: Afirmação dos/as formandos/as na sua especificidade;
Promover a autonomia e a liberdade dos/as formandos/as tendo por base processos que suscitem a reflexão crítica, o diálogo e a partilha de experiências.

Ponderação axiológica: Justiça; Igual valor (descentralização do ato de formação);

A definição da intenção pedagógica deve ter como ponto de partida uma reflexão teleológica e axiológica devidamente fundamentada, no sentido de determinar, claramente, aquelas que são as intenções profundas da pessoa enquanto formador. No quadro da pedagogia, a prática reflexiva, muita ligada às abordagens crítico-sociais, emancipatórias e construtivistas, tem sido amplamente estudada (Zeichner, 1993 como citado por Damião, 2011). Dewey (1910 como citado por Reis, 2006) assinala que a dimensão reflexiva relaciona-se diretamente com a análise da experiência individual, na medida em que a sua interpretação e compreensão, propicia a adoção de estratégias que suscitam a transformação do comportamento individual e coletivo. Acresce que refletir *para, nas e sobre* as ações educativas revela-se fundamental para a concretização de uma prática educativa pautada pela congruência e orientada para a melhoria contínua.

Importa assinalar que a ponderação acerca dos valores éticos tem subjacente um processo flexível que deve suscitar eventuais análises e revisões, tendo em conta os diversos momentos de formação e a especificidade das circunstâncias.

A segunda etapa do esquema incide no *tema gerador*, sendo que os subtemas que advêm da sua definição, devem estar presentes, para serem revisitados, ao longo do processo formativo. Está-se perante um desdobramento, do abstrato ao concreto que, ao possibilitar a descodificação dos quadros de referência previamente instalados, assume particular importância no âmbito da educação de adultos. A explicitação do tema gerador de acordo com Freire (1974 como citado por Lesne, 1977) suscita uma conscientização das pessoas envolvidas acerca de determinada temática ou situação, sendo que o autor sugere a representação dos temas geradores em círculos concêntricos

No caso concreto da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, partindo da temática “Património cultural/ natural” e a sua influência na identidade do território, objeto de estudo da presente atividade educativa, através de um exercício democrático, pretendeu-se agrupar um conjunto de subtemas que, depois de selecionados, foram alvo de reflexão, de pesquisa e de diálogo entre os diversos intervenientes, com vista não só à apropriação cognitiva do real [pelos formandos], mas também ao desenvolvimento da sua capacidade para modelar o real. Na figura 6 é possível observar um exemplo do desdobramento do tema gerador em vários subtemas.

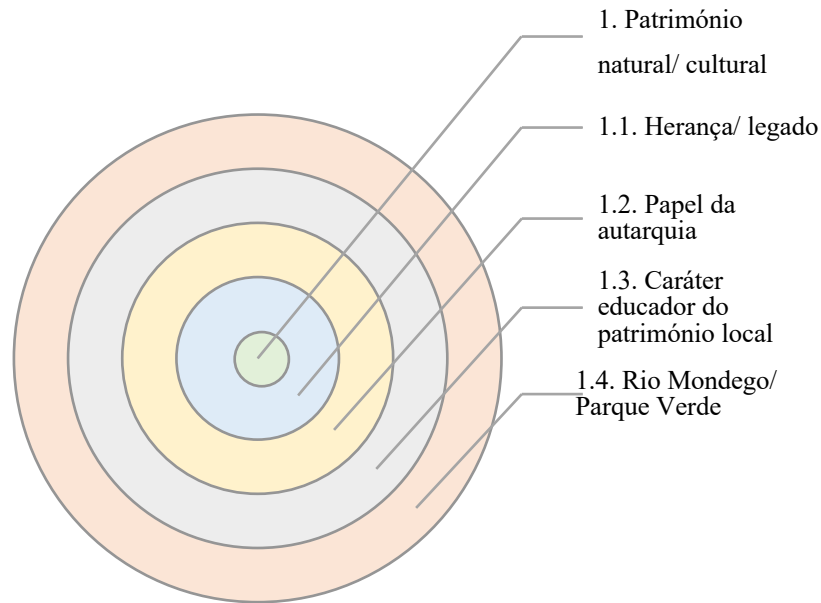


Figura 6. Exemplo de desdobramento do tema gerador

As situações desestruturantes integram a terceira etapa, pelo que a criação intencional e planificada de um grupo de questões que possibilite gerar algum tipo de rutura com os conhecimentos previamente instalados é fundamental para a emergência de novos quadros de referência e de novos esquemas de significado. A criação de situações desestruturantes tem subjacente a ideia de que o desenvolvimento é um processo variável, não uniforme, sendo que a forma como os indivíduos se desenvolvem varia entre si, isto é, as questões biológicas, as experiências individuais, o contexto proximal e distal influencia a forma como estes vêem e perspetivam o mundo. Em ambiente de formação, o confronto de perspetivas, de crenças, a reflexão ponderada e fundamentada pode potenciar a mudança e a transformação, assim como a emergência de formas mais complexas de percecionar o meio no qual os indivíduos se inserem. Mezirow (1991 como citado por Taylor, Marienau & Fiddler, 2000) refere que todo o desenvolvimento tem inerente um ciclo de diferenciação e integração, sendo que o processo de diferenciação tem início quando os eventos experienciados pelos indivíduos não se enquadram nos seus quadros de referência, gerando alguma desintegração, o que constitui, por si só, uma oportunidade para se criar um novo tipo de integração.

Nesta fase da atividade, a colocação de questões/ premissas teve como objetivo suscitar a reflexão dos três grupos de trabalho sobre os espaços que os rodeavam, sendo que a partilha e o diálogo em grupo alargado emergiu como um convite à escuta, ao reconhecimento de pontos de vista divergentes e a uma eventual integração do novo

conhecimento no conhecimento já existente. Importa assinalar que esta fase da atividade impeliu-me a desenvolver uma pesquisa que suscitasse a emergência de questões estimulantes e eventuais ramificações de respostas, o que implicou analisar vários documentos técnicos, mais relacionados com o património natural/ cultural e com o rio, que, apesar de não estarem relacionados com a minha área de formação, suscitaram a reflexão acerca da importância das contribuições de várias disciplinas e a forma como estas se podem articular em função da finalidade educativa.

À medida que nos fomos aproximando do final da sessão, a *transformação de significados* e a *modelação do real* com propostas concretas, quarta e quinta etapa do instrumento apresentado na figura 5, foi ganhando destaque, denotando-se algumas alterações de discurso do início para o fim da atividade. Com efeito, expressões como “*Não posso mudar a mente das pessoas, mudo com as minhas maneiras*”, “*(...) muitas vezes não contribuimos para que a sociedade mude.*”, “*(...) há sempre algo de novo para fazer em prol da comunidade.*”, remetem para uma noção de responsabilidade, pessoal e social, que, efetivamente, se foi intensificando ao longo da manhã.

Procurou-se neste momento final da atividade, que se denominou “Eu [cidadão] como agente social”, reorganizar os quadros de referência das pessoas em formação, sintetizando as ideias principais e as perspetivas que se foram evidenciando ao longo da manhã, num processo comum de trabalho colaborativo. A função instigadora e rememorativa do formador, nesta fase, foi fundamental para recordar, momento a momento, da importância de se exercer uma cidadania ativa e responsável.

Apesar das limitações temporais da atividade, a apresentação de propostas e de sugestões para modelar aspetos que os grupos consideravam que podiam ser melhorados ou implementados foi uma constante ao longo de toda a atividade, sendo que a motivação para a ação foi ganhando visibilidade através dos gestos e das palavras do grupo “*(...) uma maior participação dos cidadãos na limpeza dos espaços envolventes.*”, “*Mais espaços de atividades, exemplo: campos de jogos, etc.*”, “*Na Rainha Santa, o museu militar poderia ser melhorado e mais falado.*”.

Nesta fase final de descrição da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, fica a expectativa e o desejo de que a estas pessoas que se encontram a frequentar cursos de formação para aumentar as suas qualificações e que se viram, numa fase avançada das suas

vidas sem oportunidades de emprego, lhes seja dada a possibilidade de participar e de exercer aquela que é a sua responsabilidade social.

Fase IV

- Aplicação de instrumento de avaliação qualitativa da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra” que teve lugar um dia após a sua realização nas instalações do Centro de Emprego e Formação Profissional. Teve como objetivo conhecer a satisfação e as aprendizagens relativas à atividade e será alvo de uma análise detalhada no capítulo referente à avaliação dos dados recolhidos.

- Análise temáticas das respostas “abertas” ao questionário de “Caracterização Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra”.

- Realização de uma análise de conteúdo das respostas dos/as formandos/as ao documento de avaliação da atividade “Do Mondego para Coimbra”, em que foi efetuada uma transcrição dos dados recolhidos a fim de se proceder à avaliação das “reações” e das aprendizagens mais imediatas realizadas pelo grupo.

- Análise estatística, com recurso à estatística descritiva, dos dados recolhidos no questionário de “Caracterização Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo pressupõe, num primeiro momento, apresentar e debater criticamente os dados recolhidos no questionário enviado às entidades formadoras com atuação no município de Coimbra e, num segundo momento, os dados relativos à avaliação qualitativa da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”.

4.1. Resultados do questionário de caracterização

A recolha dos dados do questionário “Caracterização| Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra” tem subjacente um processo moroso, que implicou contactar telefonicamente as entidades formadoras para averiguar a receção do *e-mail*, motivar a sua participação e reforçar o seu preenchimento. O formulário esteve acessível entre o dia 24 de março e o dia 24 de junho, perfazendo um total de 92 dias. Ainda assim, num total de 83 instituições, apenas 35% responderam, o que suscitou alguns questionamentos quanto à forma como estas percecionam a sua inserção na comunidade e a sua relação com as autarquias locais.

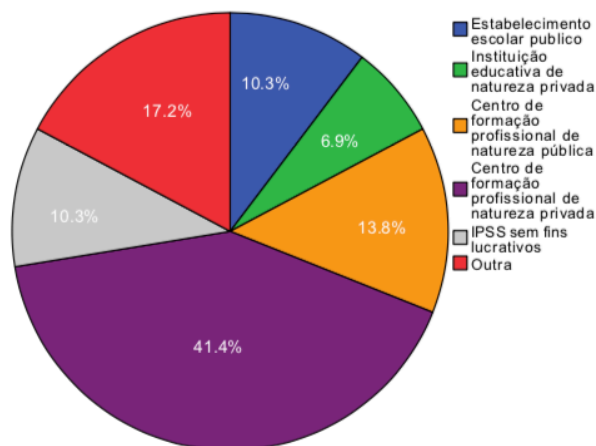
Como referido anteriormente, este documento foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*, integra 20 questões, que se subdividem em: identificação da entidade promotora/ formadora, caracterização das atividades formativas, caracterização dos/as formandos/as e perspetivas a curto/ médio prazo e tem como objetivo caracterizar a oferta educativa formal de educação de adultos no município de Coimbra. O tratamento estatístico dos dados obtidos através do questionário foi efetuado no *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, versão 23. Uma vez que este formulário integra duas questões de resposta “aberta”, estas foram alvo de uma análise temática a fim de identificar e de interpretar temas emergentes no conjunto de dados.

4.1.1. Identificação da entidade promotora/ formadora

Em relação à tipologia das entidades inquiridas constata-se que, num total de 29 respostas, a maioria (41.4%) remete para centros de formação profissional de natureza privada. A opção “outra”, assinalada por 17.2% da amostra, reflete a resposta das entidades formadoras cuja tipologia não se enquadra em nenhuma das opções ou que agregam mais do que uma tipologia, nomeadamente: entidades formadoras certificadas pela DGERT, associação privada sem fins lucrativos e estabelecimento prisional de Coimbra. Outro dado

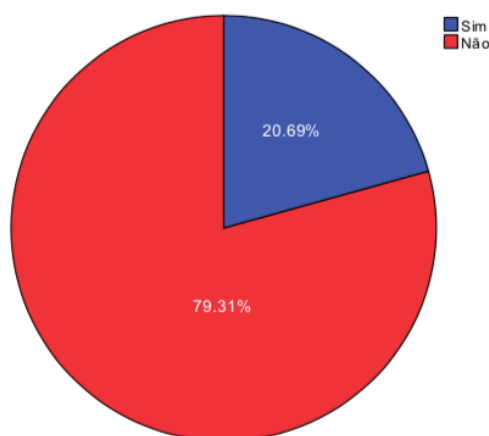
relevante que importa referir é que 13.8% das respostas foram facultadas por centros de formação profissional de natureza pública (Gráfico 1).

Gráfico 1. Tipologia da entidade



Quanto à representatividade dos centros qualifica em Coimbra, constata-se que no leque de respostas obtidas, 20.7% da amostra integra este programa e 79.31% não integra, conforme é possível observar no gráfico 2.

Gráfico 2. Integra Centro Qualifica



O número de colaboradores, efetivos e/ou contratados, constituiu também um aspeto de interesse para a identificação das entidades formadoras no sentido de aferir a sua dimensão e o tipo de vínculos existentes. No que diz respeito aos colaboradores efetivos, conforme tabela abaixo, das 27 respostas consideradas válidas, 40.7% dos respondentes têm 1 a 5 colaboradores efetivos, 14.8%, 6 a 10, 11.1%, 11 a 15 e 33.3% têm mais do que 15 colaboradores afetos de forma efetiva aos serviços de formação proporcionados pela entidade.

Quanto aos colaboradores contratados, das 21 respostas válidas, verifica-se que 52.5% têm um número superior a 15 de colaboradores contratados (outra opção) o que pode traduzir alguma instabilidade profissional no domínio da formação

Tabela 8. Tabela de frequências relativa ao n.º de colaboradores

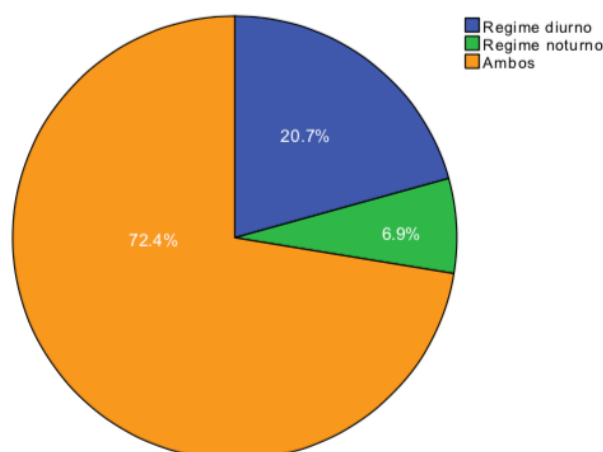
	1 a 5	%	6 a 10	%	11 a 15	%	Outra opção	%
Efetivos	11	40.7%	4	14.8%	3	11.1%	9	33.3%
Contratados	6	28.6%	1	4.8%	3	14.3%	11	52.4%

Nota. Casos omissos: 2 colaboradores efetivos; 8 colaboradores contratados

4.1.2. Caracterização das atividades formativas

No que concerne ao funcionamento dos cursos verifica-se que 72.4% (21 respostas) das instituições de formação que responderam ao inquérito contemplam ambos os regimes (diurno e noturno), sendo que somente 6.9% (2 respostas) disponibilizam ações de formação apenas em regime noturno (Gráfico 3).

Gráfico 3. Funcionamento dos cursos



Por sua vez, no que diz respeito à capacidade de resposta formativa dos centros de formação (Tabela 9), os dados recolhidos permitem aferir que o número mínimo de capacidade é de [20] e o máximo de [10 000]. Esta disparidade justifica-se não só pela dimensão variável dos centros de formação a atuar em Coimbra, mas também pela consolidação da formação *online* que possibilita um maior alcance em termos de público que frequenta as ações de formação. A análise temática às respostas “abertas” ao

questionário permitiu perceber que o reforço da formação em ambiente a distância constitui uma preocupação e um trabalho contínuo das entidades formadoras. Acresce que a média referente à capacidade de resposta é de [902] com elevada dispersão devido aos motivos anteriormente referidos.

Tabela 9. Tabela relativa à capacidade de resposta formativa

Capacidade de resposta formativa				
0 - 250	251 - 500	501 - 750	751 - 999	>1000
9	6	1	2	5
Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	
20	10000	902.04	2053.385	

Nota. Casos omissos: 6 respostas

À semelhança do ponto anterior, também o número de formandos inscritos em ações e em cursos de formação é oscilante, sendo que, de acordo com a informação da tabela 10, 18 centros assinalaram que as inscrições dos formandos se situam no intervalo [0-250], 4 [251-500] e 4 [>1000]. Para uma análise mais fidedigna destes dados importa reter o número mínimo [22] e o número máximo [10000] que se alinha com a tendência observada na questão anterior. Acresce que a média referente à capacidade de resposta é de [840] com elevada dispersão devido aos motivos anteriormente referidos.

Tabela 10. Tabela relativa ao n.º de formandos inscritos

N.º de formandos inscritos				
0 - 250	251 - 500	501 - 750	751 - 999	>1000
18	4	1	0	4
Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	
22	10000	839.52	2096.999	

Nota. Casos omissos: 2 respostas

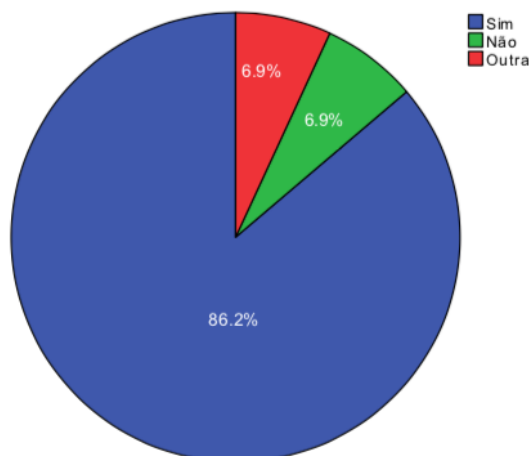
Entre as estratégias de “captação” utilizadas pelas entidades formadoras e tendo em conta que o formulário permitia selecionar mais do que uma opção, verificou-se que no total da amostra 28 respondentes recorrem a estratégias próprias, 22 referem a articulação com outras entidades locais e 13 com o IEFP (Tabela 11). Quanto à opção “outras estratégias”, que contemplou 4 respostas, foi assinalado “protocolos e parcerias”, “articulação com outras IPSS”, “articulação com o Centro Protocolar da Justiça” e “articulação direta com instituições e/ ou empresas”.

Tabela 11. Tabela relativa às estratégias de “captação de públicos diferenciados

	Respostas	
	N	% de casos
Articulação com o IEFP	13	44.8%
Articulação com o Centro Distrital de Seg. Social	6	20.7%
Articulação com outras entidades locais	22	75.9%
Estratégias próprias	28	96.6%
Outras estratégias	4	13.6%

O acompanhamento pós formação constitui uma etapa fundamental para compreender a eficácia das ações. Em relação a este item, uma percentagem significativa dos inquiridos [86.2%] assinalaram que apoiavam os formandos após a frequência em ações de formações e 6.9% referiram que não tinham qualquer prática de suporte ou de acompanhamento (Gráfico 4).

Gráfico 4. Acompanhamento pós formação



4.1.3. Caracterização dos/as formandos/as

O próximo grupo de questões visa caracterizar genericamente os/as formandos/as que se matricularam nos últimos seis meses em algum curso de formação.

Assim, entre os dados recolhidos mais significativos no respeitante à faixa etária do público adulto (Tabela 12), verifica-se que 10 entidades formadoras referiram que a procura por ações de formação por formandos/as com idades entre os 30 a 49 anos

representa 50% a 75%, sendo esta a faixa etária que manifesta uma maior necessidade de frequentar ações de formação. Por sua vez, 14 centros de formação assinalaram que a representatividade do intervalo de idades entre os 18 a 23 anos é inferior a 25%.

Tabela 12. Tabela de frequências relativa à faixa etária dos/as formandos/as

	Respostas			
	<25%	25% a 50%	50% a 75%	>75%
18 a 23 anos	14	3	1	0
24 a 29 anos	9	9	1	0
30 a 49 anos	2	5	10	1
>50 anos	12	6	0	0

Nota. Casos omissos: 9 respostas

Em relação à questão que visa caracterizar o género dos/as formandos/as, num total de 26 respostas, concluiu-se que a média da resposta obtida é de 57.1% para o género feminino e de 42.9% para o género masculino. Verifica-se que a maioria dos respondentes assinalaram terem uma percentagem de formandos do género feminino superior à do género masculino.

A questão que visa aferir o seu local de residência, num total de 15 respostas válidas, concluiu-se que a média da resposta obtida é de 50.1% para o concelho de Coimbra e de 49.9% para os concelhos limítrofes.

A pergunta referente à situação profissional dos/as formandos/as integrou cinco opções de resposta (desempregado, trabalho a tempo parcial, trabalho a tempo inteiro com termo, trabalho a tempo inteiro sem termo e reformado/as). A informação mais significativa, apesar de não ser surpreendente, remete para a participação mais assídua do grupo “desempregados” em cursos de formação, que contempla 7 respostas no patamar >75%, como explicitado na tabela 13.

Tabela 13. Tabela relativa à situação profissional dos/as formandos/as

	Respostas			
	<25%	25% a 50%	50% a 75%	>75%
Desempregado	3	3	1	7

Trabalho a tempo parcial	4	1	1	0
Trabalho a tempo inteiro com termo	2	3	2	0
Trabalho a tempo inteiro sem termo	2	2	2	0
Reformado	4	0	0	0

Nota. Casos omissos: 13 respostas

No respeitante ao motivo apontado para a frequência de cursos de formação, o valor mais elevado concentra-se ao nível da “inserção profissional” (69%, que equivale a 20 respostas) e na “melhoria de competências em domínios de âmbito geral ou específico de uma profissão” (65,5%, que equivale a 19 respostas). Salientam-se também as 6 respostas (20.7%) na opção “conclusão do ensino básico” e as 7 respostas (24.1%) na opção “obtenção de competências básicas necessárias para integrar um curso EFA” (Tabela 14).

A opção “outro motivo” assinalada por 6.8% dos respondentes remete para o recebimento de apoios financeiros como o motivo mais predominante para a frequência em ações de formação.

Tabela 14. Tabela relativa ao motivo predominante apontado pelos/as formandos/as para a frequência de cursos de formação

	Respostas	
	N	% de casos
Conclusão ensino básico	6	20.7%
Conclusão nível secundário	14	48.3%
Inserção profissional	20	69%
Aquisição de uma certificação profissional	18	62.1%
Aquisição de uma dupla certificação (escolar e profissional)	18	62.1%
Aquisição de uma especialização tecnológica	4	13.8%
Requalificação profissional	14	48.3%

Melhoria de competências em domínios de âmbito geral ou específico de uma profissão	19	65.5%
Obtenção de competências básicas necessárias para integrar um curso EFA	7	24.1%
Reconhecimento, validação e certificação de competências	10	34.5%
Outro motivo	2	6.8%

A última questão do questionário que carece de análise quantitativa diz respeito às dificuldades percecionadas pelas entidades formadoras que podem limitar a participação dos/as formandos/as em cursos de formação. Como observado na tabela 15, a “ausência de hábitos/ métodos de estudo” e a “conciliação entre os diversos papéis” refletem as dificuldades mais apontadas, cada uma com 18 respostas, seguindo-se a opção “aspetos logísticos”, que somou 14 respostas.

Tendo em consideração os dados apresentados, importa fazer face às dificuldades assinaladas, pelo que o desenvolvimento e a implementação de políticas de apoio às famílias que visem a criação de serviços de acompanhamento e de suporte às comunidades assume particular importância para promover o acesso equitativo de todos/as a serviços educativos. A este propósito, a Carta das Cidades Educadoras no artigo 1 refere que “Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e as oportunidades de formação (...) e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.”.

Quanto à opção “outras dificuldades” os respondentes discriminaram “dificuldades económicas e familiares” e “pessoas com deficiência e incapacidade”.

Tabela 15. Tabela relativa às dificuldades percecionadas

	Respostas	
	N	% de casos
Conciliação entre os diversos papéis	18	62.1%
Aspetos logísticos	14	48.3%
Dificuldade em aplicar os conteúdos apreendidos no dia a dia	2	6.9%
Ausência de hábitos/ métodos de estudo	18	62.1%

Outra dificuldade	2	6.9%
-------------------	---	------

4.1.4. Perspetivas a curto/ médio prazo

Este subcapítulo refere-se às duas últimas questões de resposta “aberta” que foram desenvolvidas com o objetivo de conhecer as expectativas das entidades formadoras relativamente à evolução do domínio de educação/ formação de adultos, especificamente no que diz respeito ao seu impacto nas entidades formadoras.

Devido ao seu carácter flexível, a análise qualitativa dos dados recolhidos foi efetuada com recurso ao método “Análise temática” (Apêndice X). Não obstante o meu interesse individual e profissional na emergência de determinados temas de análise, considerou-se que a abordagem indutiva, em contraponto à dedutiva, era mais fiável para esta situação.

A combinação e a recorrência de determinadas unidades de registo, através de uma análise semântica e concetual, originou um conjunto de temas e de subtemas (Tabela 16) que se interrelacionam e que enriquecem os contributos facultados pelas respostas das instituições formativas respondentes.

Tabela 16. Análise temática referente à questão 4.1. e 4.2. do questionário “Caracterização| Educação e formação de adultos| Município de Coimbra

Temas	Subtemas
Perspetivas de expansão (A)	Expansão territorial
	Expansão tecnológica
	Expansão da oferta formativa
Perspetivas de melhoria organizacional (B)	Levantamento de necessidades de formação
	Aumento da qualidade dos cursos de formação
	Apoio aos percursos formativos
Formação a distância (C)	Promoção e divulgação
	Capacidade de resposta
Inclusão (D)	Pessoa com deficiência e/ou incapacidade
	Pessoa em situação de vulnerabilidade social e financeira
	Incentivos à participação
	Situação de abandono
Articulação/ Cooperação (E)	Internacional
	Nacional
	Criação de sinergias a nível local
Políticas públicas de educação/ formação de adultos (F)	Poder central
	Poder local
Qualificação e	Envolvimento parceiros sociais

empregabilidade (G)	Formação qualificante
	Dimensão saber-ser
Sugestões (H)	Situação de abandono
	Formação específica
	Alteração de denominações
	Cursos EFA
Outros aspetos (I)	Melhoria de infraestruturas
	Manutenção de estratégias
	Neutros

Perspetivas de expansão

A expansão dos centros de formação, com incidência na expansão da oferta formativa, constitui uma das principais estratégias de evolução assinaladas pelas entidades respondentes *“Alargar a oferta formativa...”*; *“Aumento do número de cursos.”*; *“Desenvolvimento de mais ofertas formativas em regime pós-laboral para adultos empregados.”*.

A pandemia Covid-19, que impulsionou as instituições a instaurarem respostas sólidas e organizadas de formação a distância, transporta consigo preocupações referentes à expansão e ao desenvolvimento tecnológico *“Renovar os equipamentos digitais...”*; *“Aposta na qualidade (...) dos equipamentos informáticos ao dispor dos/as formadores/as e formandos/as.”*.

Ainda que de forma pouco significativa, assinalou-se também o desejo em alargar o perímetro geográfico de atuação de algumas das instituições formativas *“Gostaríamos de intervir em mais regiões.”*.

Perspetivas de melhoria organizacional

A qualidade dos cursos de formação e a preocupação em desenvolver atividades formativas que facultem uma resposta adequada às necessidades dos/as formandos/as foi assinalado pela maioria dos centros de formação, como traduzem os seguintes exemplos: *“Aposta na qualidade da formação.”*; *“Adequação das estratégias formativas ao público-alvo.”*; *“Percurso flexíveis e articulados de aprendizagem ao longo da vida (...).”*; *“(…) conformidade dos objetivos da organização com os objetivos individuais.”*.

Acresce que o levantamento de necessidades de formação *“(…) implementação do processo de levantamento de necessidades de formação.”* e a importância de se apoiarem os percursos formativos *“Dinamizar o apoio pedagógico aos formandos no regime de frequência não presencial (...).”*; *“Dinamizar o centro de apoio presencial (...) com vista*

ao acompanhamento pedagógico (...)” constituem dois aspetos que foram emergindo no decorrer da análise de dados.

Formação a distância

A leitura e a análise dos dados recolhidos permitiram determinar a intenção dos centros de formação que responderam ao questionário em investir no sistema de formação a distância, com vista a aumentarem a sua capacidade de resposta “*Reforçar a capacidade do regime de formação a distância.*”; “*Validar e acreditar o regime de formação a distância.*” e de implementarem estratégias com vista à “*(...) promoção da formação em regime FAD.*”.

A educação/ formação a distância tem vindo a ocupar uma posição estratégica no seio das instituições educativas/ formativas, permitindo estender o acesso à educação para além dos limites temporais ou espaciais tradicionalmente pré-estabelecidos, como assinalado por Faure (1973). A tabela 16, anteriormente descrita, mostra que os aspetos logísticos e a conciliação entre os diversos papéis constituem duas das dificuldades dos/as formandos/as que limitam a sua participação em cursos de formação, pelo que a aposta sólida em regimes de formação a distância pode contribuir para a sua mitigação.

Inclusão

Das vinte e nove respostas registadas, três dizem respeito a associações que direcionam a sua atuação para a pessoa com algum tipo de incapacidade ou em situação de exclusão. Neste sentido a manutenção e a melhoria das práticas formativas destinadas a pessoas com deficiência e incapacidade é transversal ao subtema “Pessoa com deficiência e/ou incapacidade”. No âmbito do tema “Inclusão”, a preocupação em incentivar a participação reuniu um conjunto de propostas que assumem por um lado um carácter mais micro “*Maior flexibilização dos percursos formativos (...)*”; “*Maior articulação entre as equipas que acompanham o formando nos diversos serviços.*” e, por outro, um carácter mais macro “*(...) o valor dos apoios sociais pagos aos formandos (...) é muito baixo, tendo em conta o custo de vida.*”; “*(...) um adulto que enquanto frequenta um curso EFA, recebe uma proposta de emprego, rapidamente abandona a formação para ir trabalhar.*”; “*Valorização dos profissionais e das profissões, alavancando assim o propósito da formação.*”. O esforço em assegurar um sistema de educação e formação de adultos inclusivo e equitativo com vista a atenuar o abandono precoce da educação e as desistências da frequência em cursos de formação tem constituído uma preocupação que se

materializa através de incentivos aos/às formandos/as, às empresas e em medidas de orientação e aconselhamento, conforme assinalado pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2021). Assim, o “(...) *acompanhamento social de formandos em situação de vulnerabilidade nos percursos formativos qualificantes (...) combater-se as desistências de forma mais concertada.*” foi também um aspeto apontado pelos centros de formação que responderam ao questionário de caracterização.

Articulação/ Cooperação

A articulação e a cooperação a nível internacional e nacional “*Conformidade das estratégias nacionais setoriais e locais.*” a par com a criação e o desenvolvimento de sinergias que facilitem uma “*Melhor articulação com os centros qualifica.*” e uma “*Melhor articulação entre entidades públicas e privadas e um envolvimento real entre todas.*” reflete um ponto fundamental para garantir que as necessidades inerentes a cada contexto são alvo de uma ação concertada e sustentada. A este propósito, Natário et al. (2013), no âmbito do sistema de governança, assinalam a relevância da emergência e da consolidação de modelos de ligação entre o setor público e privado, que aproximem a administração local da sua comunidade.

Políticas públicas de educação/ formação de adultos

Na sequência do tema anterior, foram manifestas um conjunto de preocupações e de sugestões, que importa considerar, seja ao nível do poder central “*Mais apoio estatal.*”; “*Maior fiscalização.*”; “*Desburocratização das medidas de formação (...)*”, seja ao nível do poder local “*(...) transportes públicos compatíveis com o horário das ações de formação nos horários noturnos.*”; “*Protocolos de cooperação.*”; “*CMC ser detentora de Bolsas de Emprego de forma a integrar os formandos com deficiência.*”.

A importância de políticas públicas estáveis, não estandardizadas que tenham em conta as dinâmicas sociais e os cursos de vida atuais reflete um dos pontos amplamente debatidos no seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018, intitulado “Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás”. A responsabilidade do estado, seja por via de uma dimensão ética e/ou política, em proporcionar uma oferta educativa de qualidade à população adulta, deve refletir-se no estabelecimento de políticas públicas consistentes que sejam imunes às mudanças governamentais. Neste sentido, a integração da EFA no orçamento de estado, à semelhança do que acontece com a educação

pré-escolar, básica e secundária e com o ensino superior, e a evidência de um consenso que se estenda aos diversos partidos políticos e aos parceiros sociais, deve constituir uma prioridade “(...) para se assegurar uma política pública de educação de adultos com continuidade temporal.” (p. 98).

Qualificação e empregabilidade

A procura pela qualificação e pela empregabilidade têm orientado, em grande medida, as políticas públicas de EFA. É inequívoco que o défice de Portugal no que diz respeito à qualificação da sua população adulta constitui uma realidade que importa atender (e superar) de modo a promover a inclusão e a justiça social. Com efeito, a preocupação em fornecer uma formação qualificante alinhada com as demandas do mercado de trabalho foi notado, de forma muito significativa, por parte dos centros de formação “*Opção por áreas ajustadas às necessidades do mercado de emprego.*”; “*Formações com caráter mais prático reforçado.*”; “*Melhoria de ofertas educativas com enfoque nos jovens adultos para obtenção de qualificações ou melhoria das mesmas.*”. O envolvimento de parceiros sociais “*Envolvimento das empresas e outras entidades empregadoras na formação (...) facilitar a possibilidade de empregabilidade e as oportunidades de reskilling e upskilling.*”; “*Melhorar a articulação dos centros com o tecido empresarial (...) facilitar o recrutamento e a inserção no mercado de trabalho.*” foi também assinalado como uma estratégia com vista à facilitação da empregabilidade dos/as formandos/as.

Conforme já referido num ponto prévio do presente trabalho, as orientações de instâncias transnacionais têm-se centralizado no pressuposto de alcançar um determinado produto, de acordo com aquilo que se considera necessário para o mercado de trabalho, nomeadamente competências instrumentais, de saber-fazer. Neste sentido, a dimensão do saber-ser, que tem na sua base uma visão mais humanista e emancipatória da educação de adultos, tem sido relegada para segundo plano. Com efeito, da análise aos dados recolhidos foi possível discernir uma unidade de registo, que apesar de pouco significativa, se considerou pertinente aludir “*Pretendemos promover nos nossos formandos um sentido de cidadania europeia (...).*”, na medida em que remete para o mundo globalizado, que se orienta por interesses e crescimento económico, e para a importância de se exercer uma cidadania mais “aberta” ao outro, mais ecológica e integrada.

Sugestões

Entre as sugestões de mudança ao nível das políticas públicas de educação de adultos, emergiram um conjunto de subtemas “Situação de abandono”, “Formação específica”, “Alteração de denominações” e “Cursos EFA”, o que reflete o empenho e a motivação dos centros de formação respondentes em promover estratégias e ações de melhoria que otimizem a participação e a organização dos cursos de formação. Especificamente no que concerne aos cursos EFA aspetos como “*Atualização de alguns conteúdos programáticos (...)*”; “*Atualização de cargas horárias de alguns cursos/módulos.*”; “*Sugerimos uma maior atualização dos conteúdos programáticos do CNQ (...)*”; “*Maior flexibilidade ao nível do número de formandos por turma (...) 15 formandos constituem um número demasiado elevado.*” remetem para a importância de se envolverem as entidades formativas na definição das políticas públicas de educação e formação. A sua proximidade com os contextos locais, que lhes permite aferir as dificuldades com que formadores e formandos/as se deparam colocam-nas numa situação privilegiada para participarem e apoiarem a tomada de decisão a nível local.

4.1.5. Avaliação da avaliação educativa “Do Mondego para Coimbra”

A avaliação da atividade educativa implementada junto de um grupo de formandos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra tem subjacente o modelo de D. Kirkpatrick que remete para uma abordagem multinível que tem como objetivo avaliar a qualidade das ações educativas, a partir de quatro níveis de análise: nível um (reação/satisfação), nível dois (aprendizagem), nível três (comportamento) e nível quatro (resultado) (Barreira, 2019).

Ciente da importância de se avaliar o impacto da formação e da nossa responsabilidade enquanto profissionais da área em promover atividades que integrem uma componente avaliativa sólida, que se estenda a médio e a longo prazo, neste caso em concreto, tendo em conta o caráter pontual da intervenção, a avaliação restringiu-se às reações (nível 1) e às aprendizagens (nível 2). Para isso, procedeu-se à transcrição e à análise de conteúdo do documento de avaliação da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, que deu resposta às questões: “O que mais gostei?”, “O que não vou esquecer?” e “O que mudaria?”.

Quanto à avaliação das reações, a matriz de análise de conteúdo, que pode ser consultada, na íntegra, no Apêndice XI, advém das respostas de oito formandos/as às questões anteriormente mencionadas (Tabela 17).

Tabela 17. Categorias, subcategorias e contagem da matriz de análise de conteúdo dos participantes na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, relativas à avaliação das reações (Nível 1)

Categorias	Subcategorias	N
Sessão em ambiente outdoor (A)	Satisfação com a sessão ao ar livre (A1)	4
Papel da facilitadora (B)	Desempenho da facilitadora (B1)	5
Momentos de reflexão e de partilha (C)	Satisfação com a oportunidade de refletir em grupo (C1)	4
	Satisfação com os temas em análise (C2)	1
	Valorização da convergência de ideias/ perspectivas (C3)	1
Participação cívica	Responsabilidade pessoal e social (D1)	12
Mudanças sugeridas (E)	Com incidência na atividade (E1)	2
Outros aspetos (F)	Positivos (F1)	5

Verifica-se que, no âmbito da participação cívica, a maioria dos/as participantes assinalaram aspetos referentes à responsabilidade pessoal e social, seja ao nível da atuação individual e/ ou coletiva “(...) *eu posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem.*” (A4.3), “(...) *temos a responsabilidade de contribuir para o bem da nossa cidade.*” (A2.9), seja ao nível da apresentação de sugestões de melhoria ou resolução de problemas “*Melhorava as condições para o lazer em segurança para as crianças.*” (A3.9), “(...) *intervenção a nível municipal.*” (A3.15), “(...) *apanhar lixo à minha volta.*” (A4.5).

Em seguida realçaram o desempenho da facilitadora como um dos pontos que lhes suscitou mais satisfação, nomeadamente em termos da clareza da comunicação “*Bem explicado (...)*” (A3.3), “(...) *explicação clara sobre a cidade de Coimbra.*” (A2.8), da promoção de um ambiente calmo e autêntico “*A forma de estar calma da formadora.*” (A1.17) e da forma como se sensibilizou para o tema “*Gostei da ação desenvolvida para nos sensibilizar como parte da sociedade.*”.

A possibilidade de o grupo poder estar em contexto natural “(...) *gostei mais de estar no espaço verde (...)*” (A1.1), “*De estar em contacto com a natureza.*” (A1.16), a debater e a refletir com os colegas também foi alvo de destaque por parte dos/as formandos/as, conforme é possível perceber nas seguintes expressões “*Das reflexões que fizemos todos juntos (...)*” (A2.3), “(...) *o debate sobre o meio envolvente.*” (A2.13), “(...) *de debater os projetos que gostaria que melhorassem aqui na cidade (...)*” (A1.2).

Foi notório, ao longo de toda a intervenção, a vontade do grupo em ser escutado, sendo que o clima de segurança e de descentralização da relação formador/ formando promoveu a sua participação, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências. A

anotação a particularizações e a situações concretas das suas vidas foi evidente, denotando-se a atribuição de um maior significado quando transpunham alguns dos conteúdos abordados para a sua vida quotidiana.

A avaliação das aprendizagens (Nível 2) seguiu a mesma metodologia e incidiu na questão “O que aprendi de novo?”. Os elementos da matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das aprendizagens do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra” (Apêndice XII), possibilitaram o emergir de um conjunto de categorias e de subcategorias, que se encontram explicitadas na tabela 18.

Tabela 18. Categorias, subcategorias e contagem da matriz de análise de conteúdo dos participantes na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, relativas à avaliação das aprendizagens (Nível 2)

Categorias	Subcategorias	N
Ambiente natural como espaço de aprendizagem (A)	Conhecimento do património natural e cultural da cidade (A1)	7
Ambiente natural como objeto de aprendizagem (B)	Aprender no local sobre o local (B1)	7
Ambiente natural como facilitador da atividade de contemplação (C)	Adoção de uma atitude de contemplação (C1)	2

A perspetiva do ambiente natural como espaço de aprendizagem, evidenciou-se através das respostas do grupo, que destacaram o conhecimento de novos espaços da cidade como uma mais valia da atividade “*Conhecer sítios novos (...)*” (A2.14), “*Não sabia que existiam [esses espaços].*”. Acresce que a possibilidade de “experimentar” o espaço onde decorreu a intervenção constituiu outro dos pontos relatados pelos/as participantes “*De conhecer melhor o espaço onde ocorreu a atividade (...)*” (A1.6).

O conhecimento do espaço envolvente através da atividade também foi referido por uma grande parte dos/as formandos/as, sendo que a categoria “Ambiente natural como objeto de aprendizagem” eleva-se a partir das seguintes expressões “*Aprendi sobre o rio (...)*” (A4.1), “*Conhecer mais sobre o rio Mondego.*” (A1.18), “*Saber o que significa Basólias.*”.

O espaço natural, em particular o cenário do rio Mondego, estimula a adoção de uma atitude de contemplação, sendo que o impacto da observação do meio envolvente foi

igualmente notado no decorrer da atividade “*É bellissimo observar o rio nas duas margens.*”, “*(...) da beleza em si [do rio] (...)*” (A2.17).

Tendo em conta o público desta atividade, o processo inferencial inerente à técnica “análise de conteúdo”, revelou-se deveras enriquecedor, uma vez que me permitiu discernir o(s) significado(s) subjacentes às expressões do grupo de formandos/as e “(...) compreender em profundidade o conteúdo manifesto.” (Amado et al., 2014).

4.2. Conclusão

“Eu gostei mais de estar no espaço verde, de debater os projetos que gostaria que melhorassem na cidade que me viu nascer. Gostei da ação desenvolvida para nos sensibilizar como parte da sociedade.” (Cristina)

O processo de encetar uma reflexão conclusiva sobre o trabalho desenvolvido ao longo de um ano constitui uma etapa, ainda que fundamental, que exige um certo exercício de memória, de retrospeção que nem sempre é evidente.

Não obstante o carácter científico deste documento, as pessoas com quem tive a oportunidade de me cruzar, nomeadamente aquelas que constituíram o público-alvo da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra” refletem a essência desta investigação. Centremo-nos nas palavras da Cristina uma vez que espelham duas questões norteadoras deste relatório, nomeadamente a questão de se estenderem os limites físicos dos centros de formação para os espaços da cidade, possibilitando, desta forma, a aprendizagem experiencial e a questão de se dar a oportunidade ao público adulto de exercer a sua responsabilidade individual e coletiva, por via de ações educativas que estimulem e facilitem a sua participação social.

A aparente normalidade com que se encara a homogeneização dos cursos de educação e formação de adultos não pode tolher a emergência de práticas inovadoras, diferenciadas que têm como objetivo último a perfeitibilidade do ser humano. Aqueles que têm mais necessidade de qualificação e, por conseguinte, mais vulneráveis e suscetíveis a situações de exclusão social, são aqueles que menos a procuram, pelo que a ponderação de uma abordagem pluridimensional, que contemple uma formação mais holística é fundamental para uma efetiva sensibilização e integração dos benefícios de aprender ao longo das diversas etapas de vida (CNE, 2018).

Neste sentido, a operacionalização pelo local de uma política pública de educação de adultos, que se pretende que seja contínua, integradora e inclusiva, permitirá ir ao encontro das necessidades manifestas contextualmente e de resgatar os recursos informais da cidade, valorizando o seu território e consubstanciando o carácter intencionalmente educador que as cidades devem almejar.

Dos dados obtidos não é surpreendente aferir que a faixa etária que mais procura ações de formação é a do chamado público adulto em idade ativa, no entanto, tendo em conta o acréscimo do índice de envelhecimento³⁸, importa também atender e considerar, de forma séria, o público acima dos 64 anos e promover a sua autonomia, participação e envolvimento.

O grupo dos “desempregados” é aquele que mais procura formação, mas questiona-se também até que ponto é que a sua participação não é, em grande medida, decorrente de imposições administrativas ou da busca por bolsas financeiras de apoio.

O reconhecimento [pelo grupo de formandos] de que o ambiente natural pode emergir, simultaneamente, como espaço e objeto de aprendizagem, foi surpreendente para mim, enquanto formadora, sendo que a fluidez da atividade no decurso pelo Parque Verde do Mondego suscitou esta tomada de consciência, que traduz bem o cerne do paradigma *outdoor learning*.

Conclui-se o presente trabalho relembrando o mote do seminário de educação de adultos, promovido pelo Conselho Nacional de Educação em 2018 “*Ninguém pode ficar para trás*”. Para que ninguém fique para trás, torna-se necessário enveredar por uma mudança de paradigma que encare, efetivamente, a educação e formação de adultos como uma chave para o século XXI e que coloque a aprendizagem ao longo e em todas as situações de vida no cerne das políticas públicas de educação de adultos. Assim, transitar de lógicas centralizadoras e redutoras para lógicas descentralizadoras que, com base em processos indutivos e endógenos, possam atribuir uma resposta de qualidade ao público adulto que procura formação emerge como fundamental.

Atualmente, o mundo apresenta um período de grande instabilidade. A invasão por parte da Rússia na Ucrânia, o conseqüente impacto económico, social e ambiental, a par com o rescaldo da pandemia Covid-19 trouxeram dúvidas, incertezas e vieram colocar em causa o fenómeno da globalização e do pluralismo. A ascensão de movimentos políticos de

³⁸ Portugal representa o 4.º país da União Europeia com maior percentagem de pessoas idosas e prevê-se que entre 2016 e 2060, o número de pessoas com mais de 80 anos duplique. (CNE, 2018).

extrema direita refletem bem a influência dos discursos populistas e nacionalistas na opinião pública.

Neste contexto, espera-se que o objetivo de aprendermos a viver juntos, mencionado na parte introdutória deste trabalho, não encerre em si uma utopia paralisante, que o desencanto do progresso acione os mecanismos necessários para uma vivência mais harmoniosa e equânime em sociedade. Começemos pelas pequenas comunidades, pela necessária articulação entre famílias/ escolas/ centros de formação/ parceiros sociais/ autarquias locais. A emergência de agentes sociais capazes de (re)transformar o mundo em que vivem implica ao longo da vida promover a sua participação e o seu sentido de responsabilidade, individual e coletivo. Caso contrário, dominará a alienação e a desresponsabilização.

A este propósito apresenta-se a definição de educação de Groothoff (1967 como citado por Boavida & Amado, 2008, p. 58)

“(…) trata-se sempre de uma condução em direção a um processo de libertação (sobretudo da falta de liberdade interior), até se conseguir ser o próprio e tendo em vista a coexistência responsável com os demais e a perceção do que, na ordem história, temos em comum.”

De modo a reforçar esta ideia, Freire (1979) também referiu que o ser humano “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” (p. 19).

Em suma, o ambiente de confiança e de respeito com que fui recebida na Divisão de Educação da Câmara Municipal de Coimbra e no Centro de Emprego de Formação Profissional refletem bem a abertura da comunidade local em colaborar, apoiarem e implementarem projetos diferenciados. Projetos estes que, apesar do seu carácter pontual e descontínuo, são reconhecidos por estas entidades como uma mais valia para a comunidade, neste caso o público adulto.

A atividade que decorreu num espaço natural da cidade de Coimbra, junto de um grupo de formandos heterogéneo, evidenciou a necessidade de se promover a sua “voz”, de restaurar o seu papel ativo na sociedade e clarificou o âmago da premissa de Paulo Freire enunciada em 1979, na sua obra “Pedagogia do Oprimido”

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”.

Referências bibliográficas

- ANQUEP. (2020). *Portal de oferta formativa*. Retirado de https://www.anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html. Acedido em novembro de 2021.
- ANQUEP. (2021). *Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico*. Retirado de https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=742&fileName=ANQEP_Referencial_Compетенcias_Chave_Niv.pdf. Acedido em março de 2022.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranha, M. (2012). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Moderna.
- Assmann, J. & Czaplicka, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*, 65(Spring-Summer), 125-135. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/488538?origin=JSTOR-pdf>. Acedido em março de 2022.
- Barreira, C. (2019). *Duas abordagens diferentes nos propósitos mas complementares na avaliação dos processos formativos*. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/332224187_Duas_abordagens_diferentes_nos_propositos_mas_complementares_na_avaliacao_dos_processos_formativos. Acedido em junho de 2022.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Caballo Villar, M. B. (2001). *A cidade educadora de organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alcoforado, L. (2014). Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In Marinalva Freire da Silva. *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico* (14-34). João Pessoa: Ideia.2014.
- Alcoforado, L. & Ferreira, S. (2011). Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado.

- In L. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira & S. Ferreira, *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (7-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, M. , Gutierrez, G. & Marques, R. (2012). *Qualidade de vida. Definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP. Retirado de http://each.uspnet.usp.br/edicoes-each/qualidade_vida.pdf. Acedido em março de 2022.
- Anderson, N., Harvey, D. & Crosbie, J. (2021). *Describing Outdoor Learning*. Retirado de <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/About%20Outdoor%20Learning/H94-summer-PM.pdf?ver=2021-08-04-113111-373>. Acedido em abril de 2022.
- Araújo, J. & Araújo, A. (2006). Utopia e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 95-117.
- Azevedo, M. (2003). Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. *Humanitas*, 65(4), 265-281.
- Baltes, M. (1993). Plato's school, the Academy. *Hermathena*, 155, 5-26.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bellot, P. (2008). Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In AICE (Eds), *Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras* (pp. 19-21). Torres Novas: Gráfica Almondina.
- Bilhim, J. (2004). *A governação nas autarquias locais*. Porto: SPI-Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bloch, E. (2005). *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Brun, J. (1994). *Sócrates, Platão, Aristóteles* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Carta das Cidades Educadoras. (2004). Retirado de <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>. Acedido em fevereiro de 2022.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Cultura*, 20, 125-147.
- Cedefop. (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: descrição sumária*. Luxemburgo: Serviço das publicações. Retirado de https://www.cedefop.europa.eu/files/4191_pt.pdf. Acedido em julho de 2022.

- Chauí, M. (2008). Notas sobre Utopia. *Ciência e Cultura*, 60(spe1), 7-12. Retirado de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500003. Acedido em fevereiro de 2022.
- Comissão das comunidades europeias. (2000). *Documento de trabalho dos serviços da comissão. Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*. Retirado de <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acedido em maio de 2022.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro. (2007). *Programa Operacional do Centro 2007-2013*. Retirado de http://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=334:programa-operacional-do-centro-2000-2006-qcaiii&catid=632&Itemid=231. Acedido em novembro de 2021.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro. (2021). *Os Censos na Região Centro*. Retirado de https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=3482:regiao-centro-perde-4-3-da-populacao-na-ultima-decada&catid=1573:destaques&Itemid=756. Acedido em novembro de 2021.
- Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. (2014). *Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial da Região de Coimbra 2014-2020*. Retirado de https://www.cim-regiaodecoimbra.pt/wp-content/uploads/2018/06/RCoimbra_EIDT_v2.pdf. Acedido em novembro de 2021.
- Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. (2017). *População*. Retirado de <https://www.cim-regiaodecoimbra.pt/viver/populacao/>. Acedido em novembro de 2021.
- Conselho Local de Ação Social de Coimbra. (2018). *Diagnóstico Social do Concelho de Coimbra*. Retirado de <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/06/Diagno%CC%81stico-Social-2018.pdf>. Acedido em novembro de 2021.
- Costa, J. (2018). *História da filosofia ocidental: tópicos fundamentais*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Couto, M. (1992). *Terra sonâmbula*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Damião, M. (2011). Algumas considerações de ordem crítica à perspetiva da prática reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia, extra-série*, 455-466.

- DataReportal. (2021). *Digital 2021: Portugal*. Retirado de <https://datareportal.com/reports/digital-2021-portugal>. Acedido em maio de 2022.
- Delors, J. (coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- DGERT. (2019). *Certificação de entidades formadoras*. Retirado de <https://certifica.dgert.gov.pt/novo-site-pagina-pesquisa-entidades.aspx>. Acedido em novembro de 2021.
- Donaldson, G. & Goering, O. (1970). *Outdoor Education: A Synthesis*. New Mexico State Univ., University Park. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Estevão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ferreira, F. (2018). Políticas, Representações e Estratégias de Educação de Adultos em Regiões Periféricas: 10 ideias-propostas para discussão. In M. Miguéns /Coord.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (147-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, J. R. (2010). *Cidadania e paideia na Grécia Antiga*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fraga, P. (2016). Utopia: Roteiro de um conceito. *Revista Espaço Académico*, 16(186), 1-7. Retirado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33898>. Acedido em fevereiro de 2022.
- Freire, P. (1921-1997). *Política e Educação: ensaios* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1921-1997). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1921-1997). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herculano, D. (2009). *Da Cidade Educadora à Organização em Centros Cívicos. Uma aposta educativa na participação de todos(as)*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.

- Hervieu-Leger, D. (2000). *Religion as a Chain of Memory*. Oxford. Polity Press.
- Higgins, P. & Loynes, C. (1997). *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. SNH:Perth.
- Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (Volume 2). Suécia: Kisa-Tryckeriet AB in Kisa.
- Huyssen, A. (1995). *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia*. New York: Routledge.
- In Cordeiro, A., Alcoforado, L. & Ferreira, A. (Coords.), *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável* (7-14). Coimbra: DG-Fluc.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Plataforma de divulgação dos Censos 2021*. Retirado de https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html. Acedido em novembro de 2021.
- Ireland, T. & Spezia, C. (Orgs.) (2014). *Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Kimmes, L. (2017). The Benefits Of Experiential Learning In An Outdoor Expedition Setting. *School of education Capstone Projects*. 92. Retirado de https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/92. Acedido em Maio de 2022.
- Kanawati, R. (2017). *Research – Peripatetic school*. Retirado de <https://sites.google.com/site/practicum1kanawati/research--peripatetic-school>. Acedido em abril de 2022.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leal, C. (2008). *Os espaços verdes na cidade de Coimbra. Uma abordagem topo e microclimática*. Trabalho de seminário de geografia, ambiente e desenvolvimento, Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic, inc.
- Lopes, G. (2018). *Platão*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lynch, J. (2018). *Education in Outdoor Settings: The Teacher's Role in More-Than-human Curriculum Making*. Tese de doutoramento, Faculty of Social Sciences – University of Stirling, Division of Education.

- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, 83-89. Retirado de https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c_1.pdf. Acedido em março de 2022.
- Machado, J. & Alves, J. (2014). *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2015). A gestão local da educação escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (15), 11-34.
- Mand, C. (1967). *Outdoor Education*. New York, NY: Pratt.
- Mendes, J. (2017). *Património e cidade, um espelho da contemporaneidade. Reflexos de um novo paradigma de intervenção na cidade*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Moio, I. & Mendes, A. (2013). Cidade educadora e hábitos culturais: Outros públicos, outras oportunidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 87-107.
- More, T. (2019). *Utopia*. Silveira: Letras Errantes.
- Nails, D. (2002). *The people of Plato: a prosopography of Plato and other socratics*. Cambridge: Hackett Publishing.
- Natário, M., Fernandes, G. & Silva, S. (2013). *Governância: A reinvenção da gestão pública e a modernização municipal*. Retirado de http://e-geo.fcsh.unl.pt/sites/default/files/dl/artigos2013/GovernaciaPT_15.pdf. Acedido em junho 2022.
- Observatório da cidade educadora. (s.d.). *Referentes de observação-Ação*. Retirado de https://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Apres_Bases_Programaticas.pdf. Acedido em maio de 2022.
- Ogilvie, K. (2013). *Roots and wings: A History of Outdoor Education and Outdoor learning in UK*. Lyme Regis: Russel House Publishing
- Oliveira, B. (2002). A Ciência nas Utopias de Campanella, Bacon, Comenius, e Glanvill. *Kriterion*, 43(106), 42-59. Retirado de <https://www.scielo.br/j/kr/a/DnxvC8pCTnYxxxYLNXRq7tF/?format=pdf&lang=pt>. Acedido em fevereiro de 2022.
- Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais. *Varia História*, 23(37), 113-129.

- Organização das Nações Unidas. (2016). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>. Acedido em abril de 2022.
- Paiva, B. (2012). *Design e Urbanidades. Cumplicidades do Programa Polis*. Tese de doutoramento, Faculdade de Arquitetura - Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Parque EXPO. (2012). *Coimbra Rio: Área de Reabilitação Urbana. Estudos de caracterização*. Retirado de https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2012/11/coimbra.old_joomlatools-files_docman-files_CoimbraRIO_dossier_B.pdf. Acedido em novembro de 2021.
- Passy, R., Bentsen, P., Gray, T. & Ho, S. (2019). Integrating Outdoor Learning into the Curriculum: an exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 73-78. <http://dx.doi.org/10.1007/s41297-019-00070-8>
- Pereira, L. (2016). *O potencial da classificação da Universidade, Alta e Sofia como Património Mundial da Unesco para a divulgação do destino de Coimbra*. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.
- Price, A. (2016). *Action Research in Outdoor Learning: Promoting Social and Emotional Learning in Young People with Social Emotional and Behavioural Difficulties*. Thesis for the degree of doctor, Faculty of disability inclusion and special needs - University of Birmingham, Inglaterra.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Rafael, A., Gouveia, M., Fernandes, S., Costa, A., Melo, S., Borges, S., Jorge, J. & Mendes, G. (2020). Exposição a “Tempo de Ecrã” e Psicopatologia na Infância. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Menta*, 6(2), 54-66.
- Reale, G. (1990). *História da filosofia*. São Paulo: Paulinas.
- Reis, A. (2006). *Professores reflexivos – Conceções dos supervisores de prática pedagógica*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Reis, C. (2013). Dos desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais. In M. Formosinho, J. Boavida & M. Damião (Coords.), *Educação, perspectivas e desafios* (143-173). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Reis, C. (2017). Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia. *Journal for Educators, Teachers and Tainers*, 8(1), 24-34.
- Remmen, K. & Iversen, E. (2022). *A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Rodrigues, I. & Carmo, A. (2016). O Uso instrumental da filosofia política de Platão: uma experiência na escola pública. *Itinerarius Reflectionis*, 12(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v12i1.37172>.
- Rojas, E. (1994). *O homem Light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Rosa, M. (1980). *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Salles, V. & Matos, E. (2017). A teoria da complexidade de Edgar Morin e o ensino da ciência e tecnologia. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 10(1), 1-12.
- Santos, L. & Martins, I. (2002). *A qualidade de vida urbana – o caso da cidade do Porto* [Working Papers da FEO]. Porto: Faculdade de Economia do Porto. Retirado de <https://wps.fep.up.pt/wps/wp116.pdf>. Acedido em março de 2022.
- Seixas, A., Oliveira, A., Alcoforado, L. & Reis, C. (2017). Editorial: Educação e Formação de Adultos no mundo contemporâneo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 5-12.
- Shakespeare, William. *Coriolano*. Trad. Barbara Heliadora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- Silva, A. & Vieira, I. (2021). Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal. *Estudos do Século XX*, (21), 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_2
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Soares, L. (2017). Utopia – realidades possíveis ou possíveis realidades? Uma aproximação através da Utopia de Thomas More. *Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias*, (36), 355-372. <https://doi.org/10.4000/cultura.3778>
- Trilla, B. (1990). Introducció, in Ayuntamiento de Barcelona, *La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 13-21.
- Trilla, B. (2015). *La educación y la ciudad*. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6-19. <https://doi.org/10.36737/01230425.n2.256>
- UNESCO. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO.

- Walter, P. (2013). *Greening the Net Generation: Outdoor Adult Learning in the Digital Age*. Retirado de https://www.academia.edu/23176140/Greening_the_Net_Generation_Outdoor_Adult_Learning_in_the_Digital_Age. Acedido em maio de 2022.
- Xavier, A. (2016). *História e Filosofia da Educação*. Retirado de https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22386/1/2016_art_arxavier.pdf. Acedido em abril, 2022.
- Yasim, M., Zakaria, J., Taff, M. & Aziz, A. (2014). Outdoor Education: Its Relationships to outdoor recreation. *Malasyan Journal of Sport, Recreational and Educacional*, 1(1), 60-64. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/298135872_OUTDOOR_EDUCATION_ITS_RELATIONSHIPS_TO_OUTDOOR_RECREATION. Acedido em abril de 2022.
- Yildiz, K. (2022). Experiencial Learning from the perspective of outdoor education leaders. *Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education*, 30, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100343>

Legislação referenciada

- Aviso n. 11707/2019, de 18 de julho de 2019. *Diário da República – II série – N.º 136*. Lisboa: Município de Coimbra. Consultado em https://dre.pt/dre/detalhe/aviso/11707-2019-123280744?_ts=1651708800034.
- Câmara Municipal de Coimbra. (2007). *Plano estratégico de Coimbra. Diagnóstico final*. Retirado de <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/11/Diagnóstico-Final.pdf>. Acedido em março de 2022.
- Câmara Municipal de Coimbra. (2014). *Regulamento Interno da Estrutura Orgânica dos Serviços Municipais da Câmara Municipal de Coimbra*. Retirado de <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/07/Regulamento-Interno-da-Estrutura-Org%C3%A2nica-dos-Servi%C3%A7os-Municipais-da-CM-Coimbra.pdf>. Acedido em dezembro de 2021.
- Câmara Municipal de Coimbra. (2020). *Relatório de Gestão da Câmara Municipal de Coimbra*. Retirado de https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2021/07/Relatorio-de-Gestao-2020_CMC.pdf. Acedido em dezembro de 2021.

- Constituição da República Portuguesa. (1976). *Diário da República – I Série – N.º 86*. Consultada em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro de 2019. *Diário da República – I Série – N.º 21*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>.
- Lei n.º 39/ 2021, de 24 de junho de 2021. *Diário da República – I Série – N.º 121*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/39-2021-165723198>.
- Lei n.º 49/2012, de 29 de agosto de 2012. *Diário da República – I Série – N.º 167*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/49-2012-174801>.
- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto de 2018. *Diário da República – I Série – N.º 157*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/50-2018-116068877>.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015. *Diário da República – II Série – N.º 164*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>.
- Recomendação n.º 2/2019, de 17 de julho de 2019. *Diário da República – II Série – N.º 135*. Lisboa: Educação – Conselho Nacional de Educação. Consultada em <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/2-2019-123253242>.
- Regulamento dos estágios no âmbito dos mestrados académicos – Área das Ciências da Educação. (2016). Retirado de https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/regulamentos/fpce/Regulamento_Estgios_Mestrados_Academicos_CE_29_Abril.pdf. Acedido em maio de 2022.
- República Portuguesa. (2016). Avaliação da Reorganização do Território das Freguesias. Consultado em <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a45785130465056455251544567765247396a6457316c626e52766330567564476c6b5957526c6330563464475679626d467a4c7a67304e7a526c4d3249794c5759304e6a6b744e47597a5a533168597a45314c544d795a574a6b4e546c6d4e7a6c6a4e5335775a47593d&fich=8474e3b2-f469-4f3e-ac15-32ebd59f79c5.pdf&Inline=true>.

Anexos

Anexo 1. Intervenção no Parque Verde do Mondego

Anexo 2. Reestruturação orgânica dos serviços municipais da CMC

Anexo 1. Intervenção no Parque Verde do Mondego

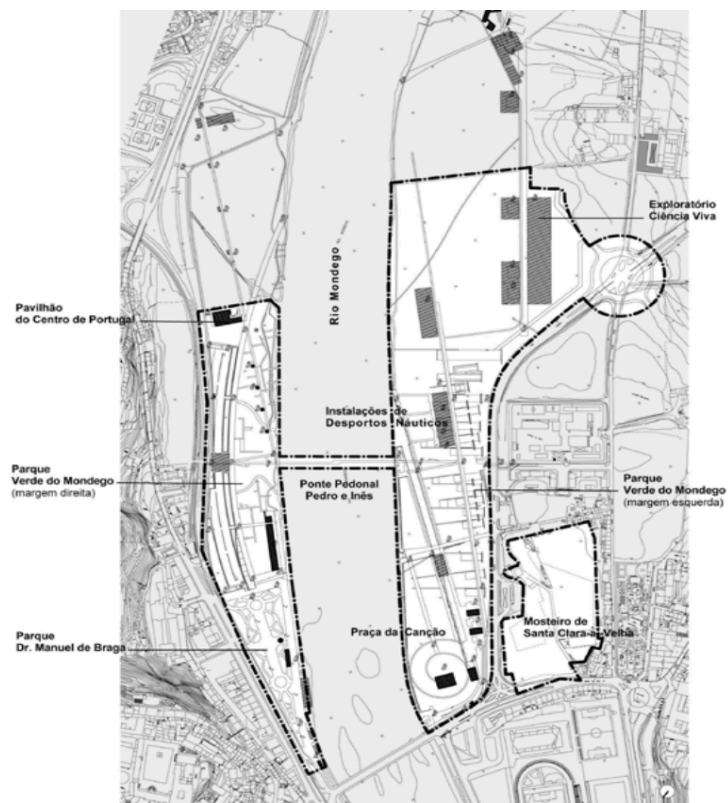
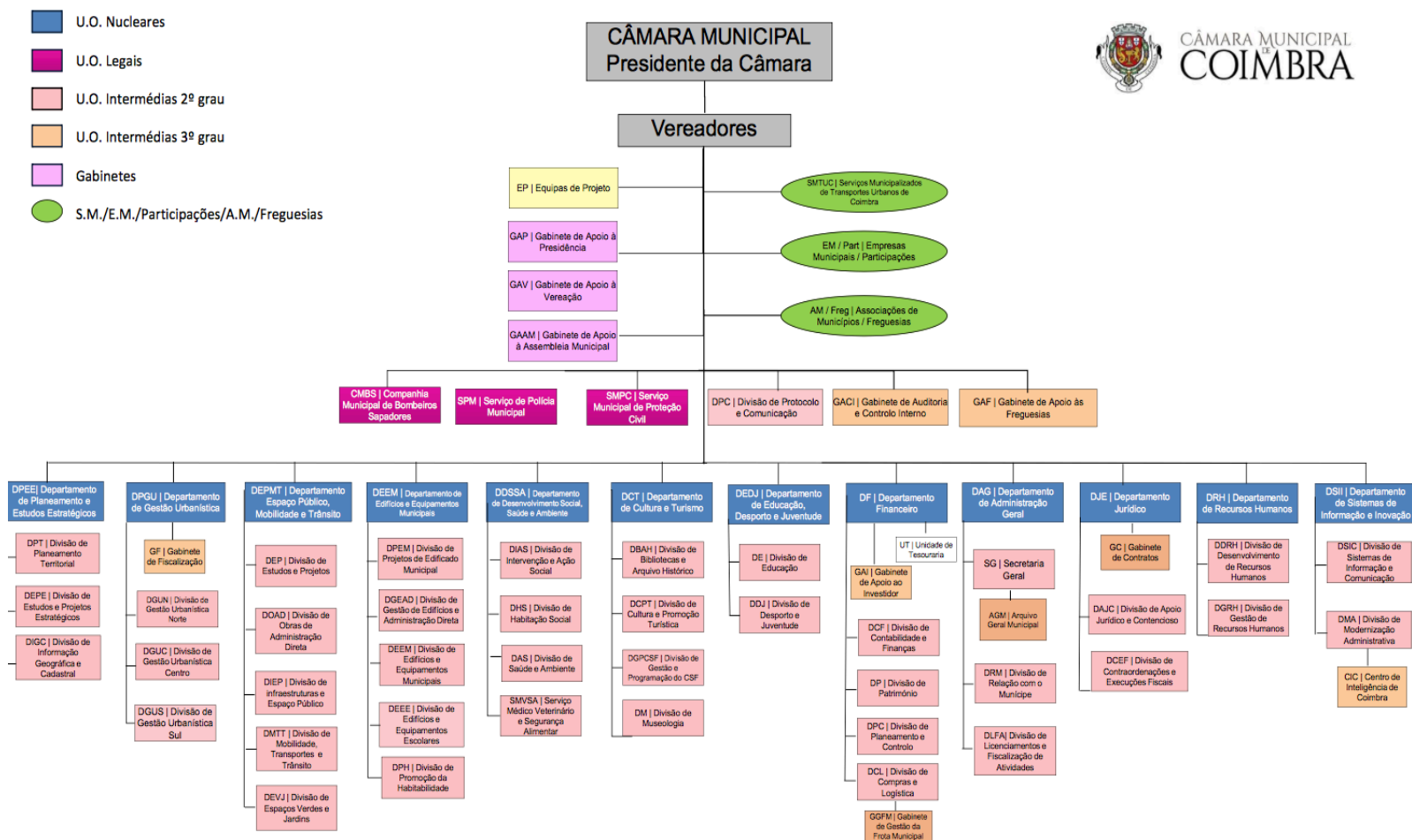


Figura 2. Planta geral para a requalificação do Parque Verde do Mondego

Fonte: Paiva, B. (2012). *Design e Urbanidades – Cumplicidades do Programa Polis*. Tese de doutoramento, Faculdade de arquitetura, Universidade Técnica, Lisboa, Portugal.

Anexo 2. Reestruturação orgânica dos serviços municipais da CMC



Apêndices

Apêndice I. Atualização de base de dados interna da CMC (Entidades e ações formativas com atuação ativa no município)

Apêndice II. *E-mail* enviado para a lista de entidades formadoras do município

Apêndice III. Referenciação de espaços naturais, urbanos e culturais, com potencial educativo_Município de Coimbra

Apêndice IV. Planificação de atividade educativa no âmbito da metodologia *outdoor Learning*

Apêndice V. Recursos desenvolvidos_Atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Apêndice VI. *E-mail* enviado ao delegado regional do centro do IEFP

Apêndice VII. Informação e consentimento informando para os participantes da atividade

Apêndice VIII. Grelha de observação com incidência nas intervenções dos/as formandos/as

Apêndice IX. Instrumento de avaliação qualitativa

Apêndice X. Análise temática às questões de resposta “aberta” do questionário de caracterização

Apêndice XI. Matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das “reações” do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Apêndice XII. Matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das aprendizagens do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Apêndice I. Atualização de base de dados interna da CMC (Entidades e ações formativas com atuação ativa no município)

Entidades formadoras_Coimbra_Educação/ Formação de Adultos					
Entidade formadora	Cursos EFA	Cursos Profissionais	Cursos de aprendizagem	Formação modular	mailing list
Escola básica Eugénio de Castro					eugeniocastro.coimbra@gmail.com
CPJustiça					cpjustica@cpj.pt
Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra					cefpcoimbra@centroqualifica.gov.pt
Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra					geral@itap-net.org
CPF Psicologia					geral@cpfpsicologia.pt
PROEFA - Associação para a Promoção da Educação e Formação de Adultos					geral@proefa.pt
AEDL - Actividades Educativas, Lda					geral@aedl.pt
Konkrets, Lda					info@konkrets.pt
Escola Secundária Jaime Cortesão, Coimbra					secretaria@acoimbracentro.pt ; centroqualifica@acoimbracentro.pt
Turisforma - Formação e Consultoria, Lda.					turisformacoimbra@centroqualifica.gov.pt
Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra					direccao@esab.pt ; secretaria@esab.pt
Edkid - Ocupação de Tempos Livres, Lda.					edkid@edkid.pt
NOVOTECNA					marlene.nogueira@novotecna.pt ; info@novotecna.pt
TALENTUS - Associação Nacional de Formadores e Técnicos de Formação					sede@talentus.pt
Partner-Hotel - Formação, Consultoria e Projectos para Serviços Hoteleiros, Lda.					info.corroios@partnerhotel.net
COMPETIR - Formação e					competir.coimbra@competir.com.pt

Serviços, S.A. (Deleg. Coimbra)					
Saber Saúde - Ensino Formação e Serviços, Lda (Deleg. Coimbra)					info.beja@sabersaude.com.pt
NOVINTER - Centro de Formação e de Inovação Tecnológica - Coimbra					coimbra@inovinter.pt
EFAPE - Escola de Estética e Especialização Profissional, Lda					geral@efape.pt
Centro de Formação Profissional do Comércio e Afins CECOA - (Coimbra)					coimbra@cecoa.pt
A B C do Cabeleireiro, Escola Profissional de Cabeleireiros, Unipessoal Lda.					escolaabc@escolaabc.com
Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património – CEARTE (Coimbra)					cearte@centroqualifica.gov.pt
Escola Profissional Profitecla (Deleg. Coimbra)					coimbra@profitecla.pt
Escola de hotelaria e turismo					ehtcoimbra@centroqualifica.gov.pt
IG-Forma					geral@igforma.com
Evoluir, Lda					formacao@evoluir.com.pt
Inweb Solutions Unipessoal, Lda					inweb@inweb.pt
Profiforma, Gabinete de Consultoria e Formação Profissional, Lda. - Coimbra					profiforma@centroqualifica.gov.pt
JADRC - Jovens Associados para o Desenvolvimento Regional do Centro					jadrc@jadrc.pt ; coimbra@jadrc.pt
EDICAD - Computação Gráfica e Imagem, Lda.					edicad@edicad.pt
Conclusão - Estudos e Formação, Lda.					geral@conclusao.pt
Foconsultores - Formação e					info@finaccount.com

Consultoria Empresarial, Lda.					
Confederação Nacional da Agricultura					cna@cna.pt
Plano B - Centro de Formação, Lda.					planob.escoladeestetica@gmail.com
AIRC - Associação de Informática da Região Centro					geral@airc.pt
Abilis Consultores de Empresas Lda					geral@abilis.pt
Instituto Pedro Nunes - Associação para a Inovação e Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia					info@ipn.pt
CEC - Conselho Empresarial do Centro/ CCIC - Câmara de Comércio e Indústria do Centro					geral@cec.org.pt
assis business partners					oficial@assis.partner
Formasau - Formação e Saúde, Lda.					suporte@sinaisvitalis.pt
Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP)					sede@anip.net
Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Coimbra					cfp.casabranca@appacdmcoimbra.pt
Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, Coimbra					appdacoimbra@gmail.com
Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra					centro.formacao@apc-coimbra.pt
Psikontacto - Núcleo de Formação e Intervenção Terapêutica, Lda.					info@psikontacto.com
GLOBALREASON - Consultoria,Lda					globalreason@gmail.com
Arte das Palavras - Ensino e Tradução Unipessoal Lda.					

Formação AKTO					geral@akto.org
Tecnisign, Unipessoal Lda.					formacao@tecnisign.pt
Associação para a Promoção da Educação e Formação de Adultos					
Next Consulting, S.a.					geral@nextconsulting.pt
STRATBOND CONSULTING, LDA.					geral@stratbond.com
Mentampla, Lda					geral@mentampla.pt
OUTSUPPORT - Consultoria e Formação, Lda					geral@outsupport.pt
Bombeiros Voluntários de Brasfemes - Formação					hferreira@bvbrasfemes.pt
STAFFORMA FORMAÇÃO PARA EMPRESAS, LDA					geral@stafforma.pt
IFDEP - Instituto para o Fomento e Desenvolvimento do Empreendedorismo em Portugal - Associação					formacao@ifdep.pt

Apêndice II. E-mail enviado para a lista de entidades formadoras do município

Caracterização da oferta educativa para adultos no Município de Coimbra ✕ 🖨️ 📄

Estágio CMC ✕

Ana Cortez Vaz <ana.cortez.ver@cm-coimbra.pt>

24/03/2022, 16:27 ☆ ↶ ⋮

para accounting@lopesgarcia.pt, Acist, aecoimbracentro@centroqualifica.gov.pt, aecoimbraoeste@aecoimbraoeste.pt, APPDA, cearte@centro ▾

Exmo/a Senhor/a
Diretor/a / Presidente

No âmbito de um estudo sobre Educação e Formação de Adultos que se encontra a decorrer na Câmara Municipal de Coimbra, vimos, por este meio, solicitar a sua colaboração no preenchimento do presente questionário que tem como objetivo geral caracterizar a oferta educativa, pública e privada, de educação de adultos no Município de Coimbra.

Este trabalho, que resulta de uma colaboração entre este Município e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tem na sua base uma abordagem sistémica que prevê a cooperação entre o poder local e as entidades formativas, numa lógica de complementaridade, pelo que a sua participação é fundamental.

Informa-se que o questionário é anónimo e é garantido aos/às inquiridos/as que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios éticos e deontológicos de investigação em ciências sociais e humanas.

Solicita-se que submeta as respostas a este questionário, preferencialmente, até dia 15 de abril de 2022.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração. Estaremos ao dispor para eventuais esclarecimentos através do endereço de e-mail mariajorge.ferreira@gmail.com ou do contacto telefónico 96 7218943.

Link do questionário para acesso:

<https://forms.gle/e56ezTGoc7BhXDQX9>

Com os melhores cumprimentos e estima pessoal,



Ana Cortez Vaz

Vereadora

Câmara Municipal de Coimbra

Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes, 1º piso

☎ (+351) 239 857 500

☎ (+351) 239 820 114

✉ ana.cortez.ver@cm-coimbra.pt

...

- Link para acesso ao questionário “Caracterização| Educação e Formação de Adultos| Município de Coimbra

<https://forms.gle/wUqy4q5oTKmnUiug6>

Apêndice III. Referenciação de espaços naturais, urbanos e culturais, com potencial educativo_Município de Coimbra

Espaços com potencial educativo _ Coimbra

A cidade, de acordo com Borja (1998 como citado por Costa, 2007), deve ser perspectivada como “um lugar de encontro, de intercâmbio, de cultura e comércio. Cidade de lugares e não um mero espaço de fluxos.” (p. 44). Neste sentido, ponderar sobre as possibilidades educadoras existentes nos municípios é fundamental para que o investimento local na educação se consubstancie numa oferta pública participada, democrática e integrada.

A metodologia *outdoor learning* reconhece a importância de se selecionarem espaços apropriados para desenvolver atividades educativas, espaços esses que devem fomentar oportunidades de interação com o território envolvente, favorecer o sentimento de pertença, a consolidação de valores humanistas e o envolvimento ativo das famílias e da sociedade civil.

Segue abaixo uma lista de espaços que, pelo seu potencial educativo, podem constituir espaços de referência para a promoção de atividades educativas “fora” das instituições escolares/formativas.

Espaços naturais/ urbanos	Espaços culturais
<ul style="list-style-type: none"> - Parque verde do Mondego - Mata Nacional do Choupal - Mata Nacional de Vale de Canas - Jardim botânico da Universidade de Coimbra - Jardim de Santa Cruz (Jardim da Sereia) - Penedo da Saudade - Quinta das Lágrimas - Jardim da Lapa dos Esteios/ Jardim da Quinta das Canas - Parque Dr. Manuel Braga - Penedo da meditação - Praia Fluvial do Rebolim - Alta de Coimbra - Baixa de Coimbra - Jardim da praça dos heróis do Ultramar - Praças 	<ul style="list-style-type: none"> - Museu Nacional Machado de Castro - Museu da Ciência Laboratório Chimico - Casa da escrita - Edifício Chiado – Museu Municipal de Coimbra - Museu Nacional da Agricultura - Museu da Santa Casa da Misericórdia - Museu da água - Casa Museu Miguel Torga - Casa Museu Bissaya Barreto - Mosteiro de Santa Clara-a-Velha - Convento de São Francisco - Biblioteca Municipal - Casa Municipal da Cultura - Pavilhão Centro de Portugal - Oficina Municipal do Teatro - Centro de Artes Visuais - Teatro da Cerca de São Bernardo - Prisão académica - Biblioteca Joanina - Museu do instituto de anatomia patológica - Convento de São Francisco

Apêndice IV. Planificação de atividade educativa no âmbito da metodologia *outdoor learning*

Planificação da ação educativa “Do Mondego para Coimbra”

A importância do rio Mondego para a (re)organização da cidade de Coimbra constitui a temática desta sessão. Prevê-se desenvolver a presente atividade educativa ao ar livre, mais concretamente, ao longo de um percurso pedestre no Parque Verde, em que os formandos irão explorar o conceito de “Património”, previsto nos conteúdos programáticos da UC “Identificar e promover os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos”, através da interação com o meio natural, favorecendo, desta forma, não só o sentimento de pertença, de conexão, de interdependência e de humanidade comum, mas também a transformação individual e coletiva.

Projeto	Projeto “Do Mondego para Coimbra”
Tema:	O <i>outdoor</i> enquanto espaço privilegiado para a exploração de temáticas devidamente enquadradas nos conteúdos programáticos das UFCD’s
Data	18 de julho de 2022
Espaço <i>outdoor</i> :	Parque verde do Mondego
Duração	3 horas
Formador/a responsável	Maria J. Azevedo
Grupo-alvo	Formandos inscritos na UC CE_B3_A
Pré-requisitos	Não se aplica
Objetivo geral	Promover a reflexão crítica e o diálogo sobre o património natural e cultural da cidade de Coimbra; estimular a tomada de consciência acerca do caráter educador dos espaços da cidade; fomentar a responsabilidade pessoal e social do público adulto em relação ao meio no qual estes se inserem.
Tarefa de transferência da aprendizagem fundamental	Escutar os contributos dos colegas nos diversos momentos da sessão e integrar as diferentes perspetivas no conhecimento já existente.

Momento formativo/ Tempo previsto	Aspetos a considerar	Método/ Estratégias/ Técnicas	Avaliação
Acolhimento; Apresentação do projeto; Explicitação da intenção pedagógica [enquanto formadora] (15 minutos)	- Ponto de encontro: junto ao “urso”, no Parque Verde do Mondego; - Prever atrasos (nem todos os formandos conhecem Coimbra); - Breve explicação sobre a atividade; - Ponderação teleológica e axiológica.	Exposição oral Método ativo/ participativo Envolvimento dos formandos; diálogo e partilha em grupo.	Observação informal do envolvimento na atividade.

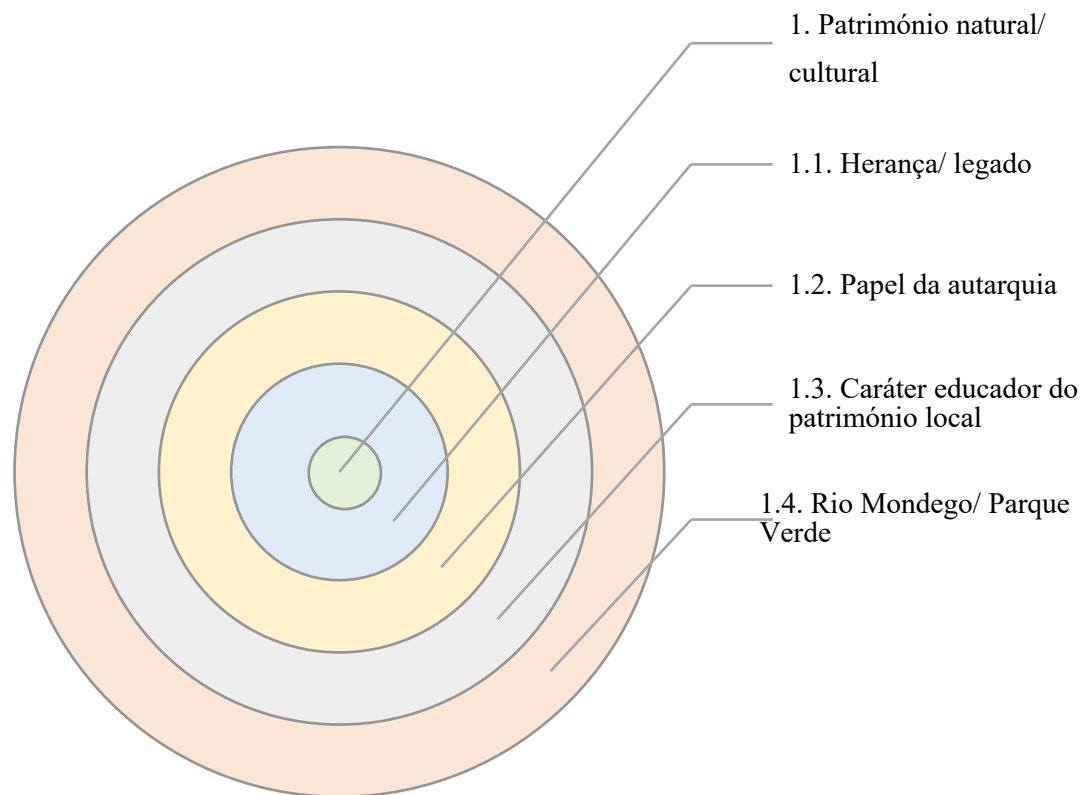
- Ponderação teleológica (Fins que um profissional em Ciências da Educação deve perseguir no âmbito da formação da pessoa adulta, tendo em conta a dimensão contextual, antropológica, axiológica e societária). Neste caso em concreto:
 - Afirmação dos/as formandos/as na sua especificidade;
 - Promover a autonomia e a liberdade dos/as formandos/as tendo por base processos que suscitem a reflexão crítica, o diálogo e a partilha de experiências.
- Ponderação axiológica (Valores éticos que deverão orientar o processo formativo). Neste caso em concreto:
 - Justiça;
 - Igual valor (descentralização do ato de formação);
 - Responsabilidade;
 - Confiança;
 - Escuta consciente.

Nota: Esta ponderação acerca dos valores éticos deve ser analisada e eventualmente revista tendo em conta os diversos momentos de formação e a especificidade das circunstâncias.

Momento formativo/ Tempo previsto	Aspetos a considerar	Método/ Estratégias/ Técnicas	Avaliação
Explicitação do tema gerador (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do “universo temático”, tendo como base o tema gerador; - Tema gerador: Património natural/ cultural; - Representação do “universo temático” em círculos concêntricos, do geral para o particular; - Convite à participação e ao diálogo em grupo – diálogo em grupo alargado sobre os subtemas encontrados; - Formando perspetivado como um agente social; - Formador: função instigadora e rememorativa do papel ativo dos cidadãos no meio no qual estes se inserem. 	<p><i>Focus group em movimento</i></p> <p>Exposição oral Breve explicação acerca do exercício e o seu objetivo.</p> <p>Método ativo/ participativo Envolvimento dos formandos; diálogo e partilha em grupo restrito e em grupo alargado.</p>	Observação informal do envolvimento na atividade.

- Organização, em pequenos grupos (3 elementos), de um conjunto de subtemas – do geral para o particular - tendo como ponto de partida o tema “Património natural/ cultural”;
- Os subtemas podem ser organizados de acordo com as experiências, dúvidas ou interesses individuais dos/as formandos/as;
- Pretende-se que estes “círculos temáticos” contribuam para a aquisição de uma maior consciência acerca do tema “património natural/ cultural” da cidade de Coimbra, através do diálogo e da partilha, num primeiro momento, em grupo restrito e, num segundo momento, em grupo alargado; para a promoção da reflexão autocrítica e do interesse emancipatório;

- Exemplo de desdobramento do tema gerador em vários subtemas: Tema gerador: **património natural/ cultural** --- herança/ legado --- papel da autarquia --- rio como património natural e como espaço privilegiado para a aprendizagem



Momento formativo/ Tempo previsto	Aspetos a considerar	Método/ Estratégias/ Técnicas	Avaliação
Criação de situações desestruturantes (80 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação de questões para, eventualmente, promover uma “rutura” com os conhecimentos previamente instalados; - Confrontação de perspetivas, de crenças; - Observação de imagens e escuta de duas músicas relacionadas com o rio Mondego; - Convite à participação e ao diálogo em grupo – diálogo em grupo alargado sobre as premissas/ questões colocadas; - Formando perspetivado como um agente social; - Formador: função instigadora e rememorativa do papel ativo dos cidadãos no meio no qual estes se inserem. 	<p><i>Focus group em movimento</i></p> <p><i>Inquiry</i></p> <p>Método ativo/ participativo Envolvimento dos formandos; diálogo em grupo tendo como ponto de partida um conjunto de premissas questões relacionadas com o tema gerador;</p> <p>Observação/ escuta e diálogo acerca das imagens e das músicas disponibilizadas.</p>	Observação informal do envolvimento na atividade.

- Organização, em pequenos grupos (4/ 5 elementos);
- Diálogo em grupo em torno das seguintes premissas/ questões:
 - a) Influência do património natural/ cultural na identidade do território da cidade de Coimbra;
 - b) Organização e desenvolvimento da cidade a partir do rio;
 - c) Acervo cultural em torno do rio Mondego (alguns exemplos);
 - d) Influência do rio no regime climatérico da cidade;
 - e) Impacto da subida do nível das águas na (re)configuração da cidade;
 - f) Património [cultural/ natural] de uma cidade como um ativo comum de cada geração?

- g) Reflexão crítica acerca da seguinte definição de “Património”³⁹:
“O património é definido como a conjugação das criações e dos produtos da natureza e do homem que, na sua integridade, constituem, no espaço e no tempo, o ambiente em que vivemos. O património é uma realidade, um bem da comunidade e uma valiosa herança que pode ser legada e que convida ao nosso reconhecimento e à nossa participação.”
 - h) Influência do património de uma cidade, de uma vila ou de uma aldeia na construção da identidade e no sentido de pertença de cada cidadão.
- Numa lógica de se perspetivar os/as formandos/as como agentes sociais, a colocação destas premissas/ questões visa suscitar a sua reflexão acerca dos espaços que os rodeiam, sendo que a partilha e o diálogo em grupo alargado emerge como um convite à escuta, ao reconhecimento de pontos de vista divergentes e a uma eventual integração do novo conhecimento no conhecimento já existente.

³⁹ Definição proposta pela Quebec Association for the Interpretation of the National Heritage – Committee on Terminology (1980)

Momento formativo/ Tempo previsto	Aspetos a considerar	Método/ Estratégias/ Técnicas	Avaliação
Eu [cidadão] como agente social (40 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganização dos quadros de referência e das representações da pessoa em formação; - Responsabilidade social dos cidadãos e da comunidade local em participarem ativamente no contexto em que se inserem; - Caráter educador dos territórios locais; - Convite à participação e ao diálogo em grupo; - Formando perspectivado como um agente social; - Formador: função instigadora e rememorativa do papel ativo dos cidadãos no meio no qual estes se inserem. 	<p><i>Focus group em movimento</i></p> <p><i>Inquiry</i></p> <p>Método ativo/ participativo Envolvimento dos formandos; reflexão crítica e diálogo em grupo.</p>	Observação informal do envolvimento na atividade.

- Reflexão crítica e diálogo acerca da seguinte citação: “A cidade – já dizia Plutarco – é o melhor instrutor.”

Momento formativo/ Tempo previsto	Aspetos a considerar	Método/ Estratégias/ Técnicas	Avaliação
Síntese final e balanço acerca de como decorreu a sessão (25 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Convite à participação e ao diálogo em grupo; - Formando perspectivado como um agente social; - Formador: função instigadora e rememorativa do papel ativo dos cidadãos no meio no qual estes se inserem. 	<p><i>Focus group em movimento</i></p> <p>Método ativo/ participativo Envolvimento dos formandos; reflexão crítica e diálogo em grupo.</p>	Observação informal do envolvimento na atividade.

Apêndice V. Recursos desenvolvidos para apoiar a atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”



Fotografia de Coimbra antigamente para o grupo observar o “antes” e a atualidade



Compilação de imagens das cheias do rio Mondego

Anunciação

(Miguel Torga, 1969)

Surdo murmúrio do rio,
a deslizar, pausado, na planura.
 Mensajeiro moroso
 dum recado comprido,
di-lo sem pressa ao alarmado ouvido
 dos salgueirais:
 a neve derreteu
 nos píncaros da serra;
 o gado berra
 dentro dos currais,
a lembrar aos zagais
 o fim do cativoiro;
anda no ar um perfumado cheiro
 a terra revolvida;
 o vento emudeceu;
 o sol desceu;
a primavera vai chegar, florida.

Poema “Anunciação” de Miguel Torga para o grupo acompanhar o texto enquanto visualizavam a dramatização do poema. Dramatização desenvolvida pelo Instituto Politécnico de Coimbra. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=STX-wGujZtY>

Saudades de Coimbra

Ó coimbra do Mondego
E dos amores que eu lá tive
Quem te não viu anda cego
Quem te não ama não vive
Quem te não viu anda cego
Quem te não ama não vive
Do choupal até à lapa
Foi Coimbra os meus amores
A sombra da minha capa
Deu no chão, abriu em flor.

(Zeca Afonso, 1981)

Letra de música “Saudades de Coimbra” de Zeca Afonso para o grupo acompanhar o texto enquanto escutavam a música e visualizavam o vídeo. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=79i2OulpZ18>.

Apêndice VI. E-mail enviado ao delegado regional do centro do IEFP



SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE EDUCATIVA

Mestranda/ Estagiária: Maria Jorge Serra Ferreira de Azevedo

Contacto email: mariajorge.ferreira@gmail.com

Professor orientador: Professor Doutor Luís Alcoforado

Orientadora local: Dr.^a Dora Simões

Instituições envolvidas: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Câmara Municipal de Coimbra

Curso: Mestrado em Ciências da Educação

Exmos/as senhores/as,

O meu nome é Maria Jorge Serra Ferreira de Azevedo, encontro-me a frequentar o 2.º ano do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e estou a desenvolver o meu projeto de estágio na Divisão de Educação e Ação Social da Câmara Municipal de Coimbra.

A fase III do meu projeto de estágio visa realizar atividades educativas, junto do público adulto, em espaços da cidade previamente definidos. Neste sentido, solicito o apoio e a cooperação do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra para a prossecução deste objetivo.

Em termos gerais, a planificação desta ação educativa prevê que se realize no Parque Verde do Mondego e que ocupe 2 sessões, com uma duração aproximada de 2h30 minutos. No que diz respeito ao grupo-alvo não se aplicam pré-requisitos, sendo que é suficiente os formandos se encontrarem inscritos num curso de educação e formação de adultos.

Tendo em conta os limites temporais inerentes ao calendário académico seria importante que a concretização desta atividade se realizasse o mais brevemente possível, preferencialmente até ao dia 15 de julho.

Encontro-me à disposição para qualquer esclarecimento que julguem necessário e agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Jorge Serra Ferreira de Azevedo

Apêndice VII. Informação e consentimento informando para os participantes da atividade



INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO

Atividade educativa: *Do Mondego para Coimbra*

Mestranda/ Estagiária: Maria Jorge Serra Ferreira de Azevedo

Contacto email: mariajorge.ferreira@gmail.com

Professor orientador: Professor Doutor Luís Alcoforado

Orientadora local: Dr.^a Dora Simões

Instituições envolvidas: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Câmara Municipal de Coimbra

Curso: Mestrado em Ciências da Educação

Objetivos e contextualização

No âmbito da realização de estágio curricular, enquadrado no mestrado em Ciências da Educação, propõe-se o desenvolvimento e a respetiva implementação da atividade educativa intitulada *Do Mondego para Coimbra*, junto de um grupo de formandos/as que se encontrem a frequentar um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra – IEFP.

Tendo como ponto de partida a importância do rio Mondego para a (re)organização da Cidade de Coimbra, prevê-se desenvolver a presente atividade educativa ao ar livre, mais concretamente ao longo de um percurso pedestre no Parque Verde, em que os formandos irão explorar o conceito de “Património” através da interação com o meio natural, favorecendo, desta forma, não só o sentimento de pertença, de conexão, de interdependência e de humanidade comum, mas também a transformação individual e coletiva.

A atividade educativa *Do Mondego para Coimbra* insere-se na fase III do estágio curricular e integra 1 sessão em ambiente *outdoor* (Parque Verde do Mondego), com uma duração aproximada de 3 horas e tem como objetivos gerais:

- promover a reflexão e a participação crítica, assim como o diálogo sobre o património natural e cultural da cidade de Coimbra;

- estimular a tomada de consciência acerca do caráter educador dos espaços da cidade;
- fomentar a responsabilidade pessoal e social do público adulto em relação ao meio no qual estes se inserem.

Em termos de avaliação, em articulação com a formadora responsável pela UFCD, prevê-se medir, através de instrumentos de avaliação qualitativos, as expectativas, a satisfação, as aprendizagens e a utilidade da atividade educativa *Do Mondego para Coimbra*. Este momento terá lugar numa sessão, em contexto *indoor* (instalações do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra) e terá a duração aproximada de 1h30 minutos.

Em todas as fases de implementação da atividade educativa respeitar-se-ão as normas éticas e deontológicas em vigor na intervenção e investigação em educação, nomeadamente:

- **Direito à privacidade e ao anonimato:** a sua participação na presente atividade educativa assume grande importância, sendo que as informações recolhidas manter-se-ão confidenciais, preservando-se o respeito pelo direito de reserva à vida privada, à discrição e ao anonimato. No decorrer das sessões serão inteiramente salvaguardados os interesses dos/as formandos/as assegurando-se o cumprimento rigoroso de todos os preceitos e princípios éticos da investigação científica a desenvolver em contexto educativo. Em nenhum momento do estudo a situação de confidencialidade dos dados poderá ser quebrada. Os dados serão tratados única e exclusivamente pela mestrande e pelo seu orientador que estão obrigados a sigilo profissional.
- **Princípio da parcimónia:** no decorrer da intervenção serão inteiramente salvaguardados os interesses dos/as formandos/as.
- **Direito à participação voluntária/ não participação:** a sua participação na atividade educativa é voluntária, sendo que é inteiramente livre de a aceitar ou de a recusar, assim como de decidir retirar o seu consentimento, sem necessidade de explicar os motivos da desistência, sem qualquer prejuízo para si mesmo/a.

- **Direito a conhecer os resultados da investigação:** a informação será utilizada, exclusivamente, para fins de trabalho académico. Os dados recolhidos serão tratados e publicados, de uma forma global, para efeitos de relatório de estágio e divulgados, de forma anonimizada, em encontros/ publicações científicas.
- **Princípio da não maleficência:** a sua participação não comportará quaisquer danos, riscos, inconvenientes ou custos para si mesmo/a.
- **Princípio da beneficência;** intencionar-se-á, em todos os momentos da implementação da atividade educativa, contribuir para o Bem dos/as participantes e para a emergência de transformações positivas e identificáveis nos/as mesmos/as.

Assentimento INFORMADO

Para os/ as formandos/as

No âmbito do estágio curricular em Ciências da Educação, que se encontra a decorrer na Câmara Municipal de Coimbra, serve este documento para aferir a sua disponibilidade para participar na atividade educativa *Do Mondego para Coimbra*, dinamizada pela estagiária Maria Jorge Serra Ferreira de Azevedo. A referida atividade irá decorrer no Parque Verde do Mondego, no dia 18 de julho de 2022, das 9h00 às 12h00.

Eu, abaixo assinado, formando/a

que me encontra a frequentar a UFCD _____ no Centro de Emprego e Formação Profissional – IIEFP, de Coimbra, declaro que tive conhecimento dos objetivos e dos procedimentos subjacentes a esta atividade educativa, bem como do meu papel enquanto participante.

Tomei conhecimento dos objetivos e da natureza da atividade educativa *Do Mondego para Coimbra*, e aceito, de livre vontade, participar na mesma.

Tomei conhecimento dos objetivos e da natureza da atividade educativa *Do Mondego para Coimbra* mas não aceito participar na mesma.

Data:/...../.....

Assinatura: _____

Apêndice VIII. Grelha de observação com incidência nas intervenções dos/as formandos/as

Grelha de observação com incidência nas intervenções dos/as formandos/formandas

Itens de análise	Nada evidente	Pouco evidente	Bem evidente	Observações
Manifestam entusiasmo pela temática.				
Demonstram atenção e concentração.				
Partilham as suas dúvidas e perspetivas.				
Participam, espontaneamente, no diálogo em grupo restrito e alargado.				
Escutam as intervenções dos/as colegas, de forma consciente.				
Interagem, de forma respeitosa, e acolhem construtivamente os contributos dos/as colegas.				
Manifestam comportamentos disruptivos nas situações em que				

existe divergência de perspectivas.				
Envolvimento na atividade	A. Todos/as os/as formandos/as estavam envolvidos/as. B. Mais de metade dos/as formandos/as estavam envolvidos/as. C. Menos de metade dos/as formandos/as estavam envolvidos/as. D. Nenhum dos/as formandos/as estava envolvido/a.			Início:
				Meio:
				Fim:
Variações ao plano inicial				
Aspetos positivos/ dimensões a melhorar				
Comentários gerais				

Referências consultadas:

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Apêndice IX. Instrumento de avaliação qualitativa



Do Mondego para Coimbra

No âmbito da avaliação da atividade educativa *Do Mondego para Coimbra*, que teve lugar no passado dia 18 de julho, solicita-se a sua participação no preenchimento deste documento.

Os dados fornecidos são confidenciais e anónimos, sendo que as informações recolhidas serão utilizadas, somente, para fins de trabalho académico.

Agradeço, desde já, o seu contributo!

O que mais gostei...

O que mudaria...

O que aprendi de novo...

O que não vou esquecer...

Apêndice X. Análise temática às questões de resposta “aberta” do questionário de caracterização

Respostas abertas ao questionário de caracterização “Educação e Formação de Adultos | Município de Coimbra”

Análise temática

n=29

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perspetivas de expansão (A)	Expansão territorial (A1)	- “Gostaríamos de intervir em mais regiões”
	Expansão tecnológica (A2)	- “Aposta na qualidade (...) dos equipamentos ao dispor dos/as formadores/as e formandos/as” - “Sistemas de gestão” - “Renovar os equipamentos digitais.”
	Expansão e melhoria de infraestruturas (A3)	- “Aposta na qualidade (...) das instalações” - “Pintar e reparar o edifício” - “(...) melhorar as condições de acesso”
	Expansão da oferta formativa (A4)	- “Chegar a mais público” - “Alargar a oferta formativa” - “Aumento do n.º de cursos” - “(...) mais ofertas formativas em regime pós-laboral para adultos empregados.” - Desenvolvimento de mais ofertas formativas em regime pós-laboral para adultos empregados.” - Aposta nos cursos de especialização tecnológica (...).”
Perspetivas de melhoria organizacional (B)	Levantamento de necessidades de formação (B1)	- “(...) implementação do processo de levantamento de necessidades de formação.” - “Levantamento de necessidades”
	Aumento da qualidade dos cursos de formação (B2)	- “Aposta na qualidade da formação” - “Reforço da Equipa Pedagógica” - “Adequação das estratégias formativas aos público-alvo” - “Percurso flexíveis e articulados de

		<p>aprendizagem ao longo da vida”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No Projeto Educativo Anual identificamos as dificuldades e sugerimos alterações para ir sempre ao encontro do público alvo (...).” - “Projetos para conceção de ferramentas TIC para melhoria da capacitação dos formandos.” - “(...) conformidade dos objetivos da organização com os objetivos individuais.”
	Apoio aos percursos formativos (B3)	<ul style="list-style-type: none"> - “Dinamizar o centro de apoio presencial (...) com vista ao acompanhamento pedagógico e à autoformação (...) no regime de frequência não presencial.” - “Dinamizar o apoio pedagógico aos formandos no regime de frequência não presencial (...)”
Formação a distância (C)	Promoção e divulgação (C1)	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) promoção da Formação em regime FAD.” - “(...) aposta nas redes sociais e no <i>marketing</i> digital.”
	Capacidade de resposta (C2)	<ul style="list-style-type: none"> - “Reforço da formação a distância (...)” - “Reforçar a capacidade do regime de formação a distância.” - “(...) apostar na formação em ambiente <i>online</i>.” - “Validar e acreditar o regime de formação a distância.”
Inclusão (D)	Pessoa com deficiência e/ou incapacidade (D1)	<ul style="list-style-type: none"> - “Manter a oferta formativa destinada a pessoas com deficiência, melhorando as suas práticas.” - “Manutenção de oferta formativa destinada a pessoas com deficiência e incapacidade.”
	Pessoa em situação de vulnerabilidade social e financeira (D2)	<ul style="list-style-type: none"> - “Oferta de formatos de apoio a distância para os formandos (...) que residem muito longe da cidade de Coimbra.”
	Incentivos à participação (D3)	<ul style="list-style-type: none"> - “Maior flexibilização dos percursos formativos (...)” - “(...) alteração a nível das taxas de assiduidade (...)” - “(...) adaptação ao público com deficiência e/ou incapacidade que têm necessidade de faltar com alguma

		<p>regularidade para ir a consultas e efetuação de exames clínicos (...)"</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Maior articulação entre as equipas que acompanham o formando nos diversos serviços.” - “O valor dos apoios sociais pagos aos formandos (...) é muito baixo, tendo em conta o custo de vida.” - “(...) um adulto que enquanto frequenta um curso EFA, recebe uma proposta de emprego, rapidamente abandona a formação para ir trabalhar.” - “Acompanhamento da melhoria das qualificações com melhoria na carreira/ salarias, nos empregados.” - “(...) valorização das profissões e dos profissionais, alavancando assim o propósito da formação.”
	Situação de abandono (D4)	- “(...) acompanhamento social de formandos em situação de vulnerabilidade nos percursos formativos qualificantes (...) combater-se as desistências de forma mais concertada.”
Articulação/ Cooperação (E)	Internacional (E1)	- “(...) parcerias internacionais.”
	Nacional (E2)	- “Conformidade das estratégias nacionais, setoriais e locais.”
	Criação de sinergias a nível local (E3)	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) envolver as entidades responsáveis (...)” - “Melhor articulação com os centros qualifica.” - “Melhor articulação entre entidades públicas e privadas e um envolvimento real entre todas.”
Políticas públicas de educação/ formação de adultos (F)	Poder central (F1)	<ul style="list-style-type: none"> - “Mais apoio estatal” - “Protocolos” - “Maior fiscalização.” - “Mais apoios” - “Desburocratização das medidas de formação (...)” - (...) a formação de pessoas com deficiência e incapacidade não devia estar dependente dos fundos europeus (...), devia estar integrada em orçamento de estado na medida em que se constitui como um direito fundamental.”
	Poder local (F2)	- “(...) transportes públicos compatíveis

		<p>[com o período das ações de formação] nos horários noturnos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Implementação (...) do Programa de Formação + Próxima em parceria com os municípios da área geográfica de intervenção (...) formação realizada nos próprios municípios, facilitando a acessibilidade (...) planos de formação construídos a partir de diagnósticos de necessidades específicas de cada território.” - “Protocolos de cooperação” - “CMC ser detentora de Bolsas de Emprego de forma a integrar os formandos com deficiência.”
<p>Qualificação e empregabilidade (G)</p>	<p>Envolvimento parceiros sociais (G1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Envolvimento das empresas e outras entidades empregadoras na formação (...) facilitar a possibilidade de empregabilidade e as oportunidades de <i>reskilling</i> e <i>upskilling</i>” - “Melhorar a articulação dos centros com o tecido empresarial (...) facilitar o recrutamento e a inserção no mercado de trabalho.”
	<p>Formação qualificante (G2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Opção por áreas ajustadas às necessidades do mercado de emprego” - “Apostar na certificação profissional dos candidatos (...)” - “(...) inserção no mercado de trabalho (...)” - “Aposta (...) na modalidade Vida Ativa, permitindo aos adultos realizar percursos de formação de menor duração (...) até obter uma qualificação completa.” - “Formações com caráter prático mais reforçado.” - “Direcionar as ações de formação para uma componente mais prática alinhada com as necessidades reais do mercado (...)” - “Melhoria de ofertas educativas com enfoque nos jovens adultos para obtenção de qualificações ou melhoria das mesmas.”
	<p>Dimensão saber-ser (G3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Pretendemos promover nos nossos formandos um sentido de cidadania

		européia (...)”
Sugestões (H)	Situação de abandono (H1)	- “Consequências (...) para os formandos que abandonam (...) a formação sem justificação.”
	Formação específica (H2)	- “(...) consciencialização das entidades para a importância de formação nesta área” [área de igualdade de género, tráfico de seres humanos, mutilação genital feminina]
	Alteração de denominações (H3)	- “Alterar a formação dos cursos EFA para Ensino Recorrente”
	Cursos EFA (H4)	- “Atualização de alguns conteúdos programáticos (...)” - “[Atualização] de cargas horárias de alguns cursos/módulos.” - “Sugerimos uma maior atualização dos conteúdos programáticos do CNQ (...)” - “Maior flexibilidade ao nível do número de formandos por turma (...) 15 formandos constituem um número demasiado elevado.” - “[Maior flexibilidade] (...) nas situações profissionais e de habilitações literárias à entrada na formação.”
Outros aspetos (I)	Manutenção de estratégia (I1)	- “Continuar com a estratégia que tem sido seguida pois tem obtido resultados”
	Neutros (I2)	- “Sem sugestões” - “Nada a acrescentar”

Apêndice XI. Matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das “reações” do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Análise de conteúdo
Avaliação das “reações” / Nível 1

Unidade de contexto: avaliação das “reações” dos/ as formandos/ as que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Unidades de registo: palavras, termos, frases e elementos constituintes que têm uma unidade semântica, fornecidas pelos/ as formandos/ as no questionário pós-intervenção, relativamente às seguintes questões: “O que mais gostei na atividade educativa *Do Mondego para Coimbra?*”, “O que não vou esquecer?” e “O que mudaria?”.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo ou de significação	Unidades de enumeração ou contagem
Sessão em ambiente outdoor (A)	Satisfação com a sessão ao ar livre (A1)	Apreciação por a sessão se realizar no espaço exterior	A1.1 – “Eu gostei mais de estar no espaço verde (...)” A1.5 – “O que eu mais gostei foi de estar ao ar livre.” A1.16 - “De estar em contacto com a natureza.” A2.12 – “Da sessão ao ar livre (...)”	4
Papel da facilitadora (B)	Desempenho da facilitadora (B1)	Comunicação	A1.4 – “A formadora explica tudo muito bem (...)” A3.3 – “Bem explicado (...)” A3.4 – “Bem orientado (...)” A2.7 – “A informação transmitida sobre o rio	5

			Mondego (...).” A2.8 – “(...) explicação clara sobre a cidade de Coimbra.”	
		Promoção de um ambiente calmo e autêntico	A1.17 – “A forma de estar calma da formadora.” A2.1 – “Dos sorrisos e das partilhas sinceras.”; A2.19 – “Da manhã tranquila (...).” A3.2 – “Foi tudo muito bonito.”	4
		Sensibilização para a temática	A1.10 – “Gostei da ação desenvolvida para nos sensibilizar como parte da sociedade.”	1
Momentos de reflexão e de partilha (C)	Satisfação com a oportunidade de refletir em grupo (C1)	Apreciação pelo debate e pela reflexão	A1.7 – “Debater com os meus colegas (...).” A2.2 – “Das conversas e dos debates.” A2.3 – “Das reflexões que fizemos todos juntos (...).” A2.13 – “(...) o debate sobre o meio envolvente.”	4
	Satisfação com os temas em análise (C2)	Ligação próxima dos/as formandos/as aos temas analisados	A1.2 – “(...) de debater os projetos que gostaria que melhorassem aqui na cidade (...).”	1
	Valorização da convergência de ideias/ perspectivas (C3)	Valorização de perspectivas convergentes	A1.8 – “Chegar a conclusões iguais (...).”	1
Participação cívica (D)	Responsabilidade pessoal e social (D1)	Atuação individual/ coletiva	A1.9 - O que mais gostei mesmo foi ser um tema que nos faz ver que temos de preservar mais a nossa cidade; A2.4 – “De como fazer a diferença em pequenas coisas do dia a dia.” A2.5 – “(...) de como melhorar alguns problemas.” A2.16 – “De preservar o património da nossa	12

		<p>cidade.”</p> <p>A2.9 – “Que temos a responsabilidade de contribuir para o bem da nossa cidade.”</p> <p>A2.10 – “Como cidadãos devemos sempre contribuir para termos uma cidade limpa (...).”</p> <p>A2.11 – “(...) para um mundo mais limpo e agradável.”</p> <p>A3.7 – “Não posso mudar mentes das pessoas, mudo com minhas maneiras.”</p> <p>A4.3 – “(...) que eu posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem.”</p> <p>A4.8 – “(...) há sempre algo a fazer em prol da comunidade (...).”</p> <p>A4.9 – “(...) todos deviam participar.”</p> <p>A4.10 – “Que estes espaços, com a ajuda de todos (...).”</p>	
	Deteção de problemas	<p>A3.5 – “A sujidade que as pessoas fazem (...).”</p> <p>A3.8 – “A maneira como os cidadãos tratam a natureza.”</p> <p>A3.17 – “(...) higiene (...).” [dos espaços verdes]</p> <p>A3.18 – “(...) saúde.” [dos espaços verdes]</p> <p>A4.7 – “(...) nós, cidadãos, muitas vezes não contribuimos para que a sociedade mude.”</p>	5
	Sugestão de melhoria/resolução	<p>A3.9 – “Melhorava as condições para o lazer em segurança para as crianças.”</p> <p>A3.10 – “Maior vigilância do rio.”</p> <p>A3.12 – “O pensamento das pessoas em relação à natureza e ao património material e imaterial</p>	11

			<p>da humanidade.”</p> <p>A3.13 – “A limpeza dos espaços (...)”</p> <p>A3.15 – “(...)intervenção a nível municipal (...)”</p> <p>A3.16 – “(...) limpeza.”</p> <p>A3.19 – “Limpeza do rio (...)”</p> <p>A3.20 – “Mais lazer (...)”</p> <p>A3.21 – “Formar grupos para mostrar Coimbra (...)”</p> <p>A3.22 – “Dar a conhecer a nossa cidade (...)”</p> <p>A4.5 – “(...) apanhar lixo à minha volta.”</p>	
Mudanças sugeridas (E)	Com incidência na atividade (E1)	Nenhuma	<p>A3.1 – Nada;</p> <p>A3.11 – Nada</p>	2
Outros aspetos (F)	Positivos (F1)	Apreciação mais genérica da atividade	<p>A1.3 – “De tudo.”</p> <p>A1.11 – “Gostei da atividade.”</p> <p>A1.12 – “Foi muito interessante.”</p>	3
		Convívio	<p>A2.6 – “O convívio.”</p> <p>A2.15 – “Conhecer pessoas novas.”</p>	2

Apêndice XII. Matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das aprendizagens do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Análise de conteúdo

Avaliação das aprendizagens/ Nível 2

Unidade de contexto: avaliação das aprendizagens dos/ as formandos/ as que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Unidades de registo: palavras, termos, frases e elementos constituintes que têm uma unidade semântica, fornecidas pelos/ as formandos/ as no questionário pós-intervenção, relativamente às seguintes questões: “O que aprendi de novo?”.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo ou de significação	Unidades de enumeração ou contagem
Ambiente natural como espaço de aprendizagem (A)	Conhecimento do património natural e cultural da cidade (A1)	Conhecimento de novos espaços da cidade de Coimbra	A1.13 – “Conhecer novos espaços (...)” A1.14 – “Não sabia que existiam (...)” [esses espaços] A1.15 – “(...) conhecimento do espaço verde.” A2.14 – “Conhecer sítios novos (...)”	4
		Observação e experimentação <i>in loco</i>	A1.2 – “De debater os projetos que gostaria que melhorassem [aqui] na cidade” A1.6 – “De conhecer melhor o espaço onde ocorreu a atividade (...)” A4.4 – “Como ser mais amiga do ambiente	3

			(...)”	
Ambiente natural como objeto de aprendizagem (B)	Aprender no local sobre o local (B1)	Conhecimento do espaço envolvente através da atividade	A1.18 – “Conhecer mais sobre o rio Mondego.” A2.20 – Saber o que significa “Basófiás”; A2.21 – Da música do rio Mondego; A4.1 – Aprendi sobre o rio; A4.2 – A influência do rio no clima da cidade; A4.6 – “Aprendi sobre o património da cidade.” A4.11 – “O conhecimento sobre o rio”	7
Ambiente natural como facilitador da atividade de contemplação (C)	Adoção de uma atitude de contemplação (C1)	Observação do meio envolvente	A2.17 – “(...) da beleza em si (...)” [do rio] A2.18 – “É belíssimo observar o rio nas duas margens.”	2