



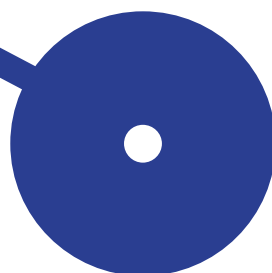
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos

# Viver e aprender sem manual de instruções – Projeto de intervenção educativa com mulheres em contexto de comunidade de inserção

Daniela Mateus Rajão

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Daniela Mateus Rajão

**Viver e aprender sem manual de instruções – Projeto de intervenção educativa com mulheres em contexto de comunidade de inserção**

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos**

Orientação: Prof. Doutor João Pedro Luís de Queirós

Porto, dezembro de 2025

A mim.  
Tenho muito orgulho, conseguiste!

## AGRADECIMENTOS

E porque esta caminhada não foi feita sozinha, quero começar por agradecer às mulheres da Comunidade de Inserção que neste projeto participaram. Foram vocês que lhe deram cor e sentido. Cada partilha, cada conversa, cada gargalhada inesperada foi o verdadeiro motor da nossa caminhada. Foi convosco que reaprendi a importância de estar presente, de escutar com atenção e de reforçar a crença de que a educação e o nosso papel como interventoras sociais podem mesmo fazer a diferença. Fizeram com que tivesse a certeza de que estou no rumo certo da minha jornada profissional.

Ao Professor João Queirós, meu orientador, agradeço a disponibilidade, a paciência e a confiança ao longo deste percurso. À Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, à APEFA e ao Centro Qualifica, o meu agradecimento pela oportunidade de viver esta experiência e por todo o apoio institucional.

Um agradecimento especial às equipas do Centro Qualifica, do Projeto Local Promotor de Qualificações e da Comunidade de Inserção, pela colaboração e por me abrirem a porta destes espaços, permitindo que nele construíssemos algo valioso.

À Luana, à Marta e à Sara, que desde cedo fizeram parte deste caminho académico, obrigada por me acompanharem em todas as fases, por me ouvirem tantas vezes e por nunca deixarem de estar presentes. O que começou por ser um grupo de colegas de turma na fase inicial da minha académica, tornou-se, ao longo destes anos, a família de coração de que eu não sabia que precisava.

Ao meu namorado, obrigada por seres o meu porto seguro, pela paciência, pelo apoio incondicional, por me incentivares e acreditares em mim sempre. Aos meus pais e à minha irmã, este caminho é vosso tanto quanto meu, porque, sem vocês e os vossos sacrifícios, eu nunca teria chegado até aqui.

## RESUMO ANALÍTICO

O projeto que este relatório apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, na especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, e refere-se a uma intervenção educativa realizada com um grupo de mulheres de uma Comunidade de Inserção Social (CIS). Tendo como base a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), o projeto combinou investigação, ação e reflexão crítica, envolvendo as participantes na conceção, desenvolvimento e avaliação das atividades.

A intervenção partiu da identificação de necessidades expressas pelo grupo, entre as quais a reconciliação com a aprendizagem após experiências escolares marcadas por insucesso, o reforço da autoestima, o desejo de se sentirem informadas e a procura de maior autonomia pessoal e social. Mais do que aplicar um plano predefinido, o projeto quis criar um espaço de diálogo e valorização de saberes, onde cada mulher pudesse experimentar novas formas de expressão e redescobrir o prazer de aprender.

Foram promovidas “oficinas educativas”, semanalmente, que abordaram temas ligados à cidadania, com foco na promoção da literacia e das competências sociais e interpessoais, integrando também momentos de expressão criativa, escrita reflexiva e discussão sobre temas do quotidiano. A flexibilidade foi o princípio orientador, permitindo adaptar as dinâmicas aos ritmos do grupo, às condições logísticas e às necessidades emocionais que iam emergindo. Os resultados observados revelaram mudanças graduais, mas significativas: maior confiança e coesão entre as participantes, fortalecimento da autoestima, reconhecimento das aprendizagens de vida e desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Investigação-Ação Participativa; Comunidade de Inserção Social; Cidadania.

## ABSTRACT

The project presented in this report was carried out as part of the Master's Degree in Education and Social Intervention at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, specializing in Community Development and Adult Education, and refers to an educational intervention carried out with a group of women from a Social Integration Community (CIS). Based on the Participatory Action Research (PAR) methodology, the project combined research, action, and critical reflection, involving the participants in the design, development, and evaluation of the activities.

The intervention was based on the identification of needs expressed by the group, including reconciliation with learning after unsuccessful school experiences, strengthening self-esteem, the desire to feel informed, and the search for greater personal and social autonomy. Rather than applying a predefined plan, the project sought to create a space for dialogue and the appreciation of knowledge, where each woman could experiment with new forms of expression and rediscover the pleasure of learning.

Weekly “educational workshops” were held, addressing topics related to citizenship, with a focus on promoting literacy and social and interpersonal skills, also integrating moments of creative expression, reflective writing, and discussion on everyday topics. Flexibility was the guiding principle, allowing the dynamics to be adapted to the group's pace, logistical conditions, and emerging emotional needs. The results observed revealed gradual but significant changes: greater confidence and cohesion among participants, strengthened self-esteem, recognition of life lessons, and the development of personal and social skills.

**Keywords:** Adult Education; Participatory Action Research; Social Integration Community; Citizenship.

## SIGLAS

APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos

CIS – Comunidade de Inserção Social

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFA – Inquérito à Educação e Formação de Adultos

INE – Instituto Nacional de Estatística

IAP – Investigação-Ação Participativa

PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*

PLPQ – Projeto Local Promotor de Qualificações

UE – União Europeia

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO ANALÍTICO.....	IV
ABSTRACT.....	V
SIGLAS.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
1. QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL.....	4
1.1 AS QUALIFICAÇÕES DOS ADULTOS PORTUGUESES E O DESAFIO DAS BAIXAS COMPETÊNCIAS.....	5
1.2 EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS.....	11
1.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES DE INSERÇÃO.....	16
2. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO.....	20
2.1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE PESSOAS ADULTAS.....	21
2.2 DESAFIOS DA IAP EM CONTEXTO DE REABILITAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL.....	24
2.3 ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	26
2.4 PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE IAP.....	28
3. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE.....	30
3.1 A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	30
3.2 O PROJETO "PERCURSOS DE CIDADANIA, ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA E LITERACIAS".....	32
3.3 O PROJETO LOCAL PROMOTOR DE QUALIFICAÇÕES.....	33
3.4 A COMUNIDADE DE INSERÇÃO SOCIAL.....	34
3.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	36
4. DESENHO DO PROJETO.....	42
4.1 NECESSIDADES IDENTIFICADAS E NECESSIDADES PRIORIZADAS.....	42
4.2 POTENCIALIDADES E RECURSOS.....	45
4.3 FINALIDADE E OBJETIVOS.....	47

4.4	ESTRATÉGIAS E AÇÕES PRINCIPAIS.....	49
5	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	52
5.1	AÇÕES.....	52
5.1.1.	REDESCOBRIR-SE.....	52
5.1.2.	DESBLOQUEAR A VOZ.....	55
5.1.3.	PENSAR O MUNDO.....	59
5.1.4.	PREPARAR O AMANHÃ.....	62
5.1.5.	O VALOR DO “PERTENCER”.....	65
5.2	DESAFIOS E ADAPTAÇÕES.....	69
6.	AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	73
6.1	RESULTADOS OBTIDOS E IMPACTO NA COMUNIDADE.....	73
6.2	MELHORIAS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS.....	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	84
	APÊNDICE 1.....	85

# INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se a um projeto de intervenção social e educativa desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, na especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos. O projeto foi realizado em parceria com a APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos e um Centro Qualifica (que, por razões de confidencialidade, não será identificado). O trabalho foi conduzido com um grupo de participantes proveniente de uma Comunidade de Inserção Social (CIS), um espaço de acolhimento e acompanhamento de mulheres, de diferentes idades e em diferentes fases da sua vida, marcadas por trajetórias de vulnerabilidade, exclusão e reconstrução dos respetivos trajetos de vida (também neste caso, por razões de confidencialidade, para assegurar o anonimato das participantes, a instituição não será identificada). O desenho e desenvolvimento deste projeto mostraram, na prática, como a educação pode contribuir para apoiar processos de ressignificação e mudança de trajetórias de vida e aumentar a autonomia em diferentes aspetos da vida quotidiana.

Desde o início, tornou-se evidente que o projeto não poderia partir de um guião fixo ou de um conjunto de atividades previamente definidas. O ponto de partida foi a escuta, um gesto aparentemente simples, mas profundamente educativo. Escutar significou reconhecer as vozes das participantes, as suas necessidades, expectativas e medos. Esta opção implicou estar presente, empatia e uma atitude de abertura constante, que permitisse ajustar o percurso às dinâmicas e aos ritmos próprios do quotidiano institucional.

A intervenção baseou-se nos princípios e métodos da Investigação-Ação Participativa (IAP), uma metodologia e uma abordagem que valoriza a relação entre conhecimento, ação e transformação. Neste modelo, a investigação não se limita à produção de dados, mas torna-se um espaço de diálogo e de criação conjunta. Assim, cada sessão promovida no âmbito do projeto foi simultaneamente um momento de experimentação pedagógica e um exercício de reflexão coletiva, em que se procurou aprender com as participantes, e não apenas sobre elas. Este enfoque permitiu compreender a educação como uma prática social e política, onde os sujeitos são reconhecidos como produtores de saber e agentes do seu próprio desenvolvimento.

Muitas das mulheres participantes traziam consigo memórias de fracasso escolar, desmotivação ou descrédito nas suas próprias capacidades. Para elas, regressar a um espaço educativo significava enfrentar medos antigos e, portanto, ter de reconstruir a confiança perdida. Neste contexto, o grupo era composto por mulheres com percursos distintos, mas marcados por experiências de vulnerabilidade social, interrupções educativas e trajetórias de reconfiguração pessoal. A diversidade de idades, níveis de escolaridade, histórias de vida e motivações exigiu atenção às diferenças individuais e uma leitura cuidada do quotidiano institucional. Inicialmente foi, assim, compreender as rotinas da Comunidade, os níveis de autonomia das participantes, as expectativas face às atividades e os fatores emocionais que podiam interferir na participação.

A definição das temáticas e dinâmicas das sessões resultou de um processo gradual de observação, conversas informais e diálogo com a equipa técnica da instituição. Em vez de um plano fechado, optou-se por uma estrutura aberta, ajustando conteúdos e estratégias de acordo com os interesses manifestados, dificuldades observadas e disponibilidade emocional do grupo. As oficinas foram organizadas privilegiando atividades acessíveis, com foco no reforço da autoestima, expressão verbal e escrita, e participação ativa, sempre considerando ritmos distintos e possíveis flutuações na assiduidade. Esta abordagem permitiu que as sessões respondessem às necessidades identificadas e fossem evoluindo com o grupo, mantendo um equilíbrio entre orientação pedagógica e flexibilidade.

Quanto à estrutura deste relatório, ela reflete o conjunto de tarefas desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024/2025 e todo o percurso vivido. Depois deste texto de introdução geral, o Capítulo 1 apresenta a contextualização teórica do projeto, situando-o no âmbito da intervenção comunitária e da educação de adultos, com especial foco na educação não formal e na aprendizagem ao longo da vida em contextos de vulnerabilidade. O Capítulo 2 explicita o posicionamento metodológico, centrado na Investigação-Ação Participativa. Para além de uma reflexão sobre os princípios e pressupostos, apresenta a forma como estes orientam a abordagem prática adotada neste projeto. O Capítulo 3 caracteriza o contexto, as instituições envolvidas e o grupo de participantes, descrevendo as condições da Comunidade, os perfis das mulheres envolvidas e as dinâmicas que existem que influenciam, direta e indiretamente, o processo educativo. O Capítulo 4 descreve o desenho do projeto, desde a identificação das necessidades até à definição dos objetivos, estratégias e linhas de ação a desenvolver. Explica a

lógica de organização das oficinas e a relação com o contexto do dia-a-dia das participantes. O Capítulo 5 acompanha o desenvolvimento das oficinas e as adaptações realizadas ao longo do processo. Para além da descrição das sessões, são analisadas as dinâmicas do grupo e a forma como os imprevistos e necessidades identificadas, foram integradas no percurso. Por fim, o Capítulo 6 trata da avaliação e das aprendizagens resultantes, destacando os efeitos mais significativos e as possibilidades futuras. Inclui uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados, os limites do processo e os contributos que esta experiência trouxe para a minha prática profissional. O relatório termina com uma síntese e um conjunto de reflexões sobre o percurso realizado e as suas implicações.

Em vez de ser apenas um registo de atividades, este relatório procura apresentar um processo vivido, com os seus avanços, dificuldades e aprendizagens. É, acima de tudo, um testemunho de que a educação, quando nasce do diálogo, da escuta e do cuidado, pode tornar-se num espaço de ajuda na reconstrução de trajetos de vida.

# 1. QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL

A reflexão teórica que sustenta este projeto parte da convicção de que a educação é um direito humano fundamental e um instrumento de transformação pessoal e social. A educação é um meio de aquisição de conhecimentos, representa um espaço de reconstrução de identidades, de desenvolvimento de competências e de fortalecimento da cidadania. Como sugere Mendes (2024), “se queremos sociedades mais justas e humanas, devemos criar condições para que os sujeitos sejam construtores do seu processo de perfeitibilidade e agentes de transcendência do estado das coisas, e isso só ocorre pela via da comunicação” (p. 138). Esta dimensão ganha especial relevância quando falamos de pessoas adultas que, por múltiplas razões, económicas, familiares, sociais ou pessoais, não tiveram oportunidade de concluir o seu percurso escolar ou tiveram poucas oportunidades educativas.

A educação de adultos, particularmente nas suas modalidades não formais e enquanto contexto de valorização das aprendizagens informais, tem-se afirmado como um campo privilegiado para o desenvolvimento de competências que vão além da escolarização tradicional. Freire (1996) sublinha precisamente a importância de aproximar os saberes escolares das experiências reais das pessoas, defendendo que o processo educativo deve partir da vida concreta dos sujeitos e das implicações sociais e políticas que a atravessam. A aprendizagem constrói-se em contextos diversificados, no trabalho, na família, na comunidade e nas relações quotidianas. No contexto deste projeto, a educação de pessoas adultas é entendida precisamente como esse processo contínuo e dialogado, capaz de responder às necessidades reais das participantes nas iniciativas, respeitando as suas histórias de vida, os seus ritmos e as suas potencialidades. Como refere Mendes (2024),

A educação pelo diálogo, também chamada educação pela conversa, visa através da prática do diálogo que se realiza nas conversas intencionais, nos debates do quotidiano, nas reuniões, nos encontros de grupo, nos designados círculos de cultura, nas rodas de conversa, nas intervenções individuais e em outras estratégias formativas, vivenciar o diálogo, como fonte de uma prática educativa capaz de gerar consciência, libertação e emancipação (p. 141).

Pensar a educação de adultos em contextos de vulnerabilidade implica reconhecer a multiplicidade de barreiras que atravessam o acesso à aprendizagem, desde as desigualdades estruturais e culturais até à falta de políticas públicas consistentes. Em muitos casos, estas dificuldades estão associadas a baixas qualificações, exclusão social, pobreza, desemprego ou experiências de marginalização, situações que tornam ainda mais desafiante o regresso a percursos educativos. Estas condições tornam mais difícil o regresso a percursos educativos e exigem respostas de proximidade, estáveis e coerentes.

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais conceitos, autores e contributos teóricos que sustentaram a intervenção desenvolvida. No primeiro ponto, é discutido o panorama atual da educação e formação de adultos em Portugal, destacando-se as desigualdades ao nível das qualificações e o impacto das baixas competências. No segundo ponto, é abordada a educação básica de adultos e o desenvolvimento de competências essenciais como pilares para a autonomia e a inclusão social. Finalmente, é explorado o papel da educação em comunidades de inserção, evidenciando o seu potencial transformador na reconstrução de percursos de vida e no fortalecimento da cidadania.

## **1.1 AS QUALIFICAÇÕES DOS ADULTOS PORTUGUESES E O DESAFIO DAS BAIXAS COMPETÊNCIAS**

A realidade da educação de adultos em Portugal tem sido marcada por avanços significativos, mas é curioso notar que alguns desafios estruturais permanecem inalterados. Por exemplo, o país ainda apresenta uma taxa considerável de população adulta com baixos níveis de escolaridade, o que limita oportunidades de participação social e profissional. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2023), uma parte substancial dos adultos portugueses possui, no máximo, o ensino básico, o que está ligado a trajetórias escolares iniciadas em décadas marcadas por elevadas taxas de abandono escolar precoce. Embora se observe uma melhoria nas qualificações das gerações mais jovens, com mais de 40% dos adultos entre os 25 e os 34 anos a possuir formação de nível superior, os desafios permanecem evidentes nas faixas etárias mais velhas, e mesmo em certos grupos sociais dentro das faixas etárias mais jovens, o que reforça a urgência de continuar a investir na educação e formação de adultos (CNE, 2023).

Antes de analisar o impacto das políticas de educação de adultos, importa clarificar a distinção entre qualificação e competência, conceitos frequentemente utilizados de forma equivalente, mas que possuem significados distintos. *Qualificação* refere-se ao resultado formal de um processo de avaliação, geralmente certificado por um diploma, certificado ou título, que atesta que um indivíduo atingiu determinados resultados de aprendizagem e/ou possui competências necessárias para exercer uma função específica (Cedefop, 2024). Por outro lado, segundo o Cedefop (2024), *competência* traduz a capacidade demonstrada de mobilizar conhecimentos, saber-fazer, experiências e habilidades, sejam técnicas, interpessoais, sociais ou metodológicas em situações de trabalho, aprendizagem ou desenvolvimento pessoal e profissional. As competências não se limitam aos aspetos cognitivos, abrangem também aspetos funcionais, relacionais e valores éticos, podendo estes ser individuais ou coletivos (Cedefop, 2024).

Esta distinção é relevante porque, mesmo entre adultos com baixas qualificações formais, existem competências adquiridas ao longo da vida, fruto de aprendizagens informais, experiências pessoais ou profissionais e até da participação em educação não-formal, que não são necessariamente certificadas, mas que têm valor real no seu desenvolvimento e na sua integração social e profissional. É importante reconhecer que a ausência de certificados não significa ausência de saberes. Como lembra o Relatório do Plano Nacional de Literacia de Adultos, não faz sentido pensar que só a escola responde às necessidades dos adultos, até porque “as competências se desenvolvem e usam também em contextos não formais” e cada pessoa traz “um lastro valioso de aprendizagens” que deve ser considerado (Rothes, Queirós & Moreira, 2019, p. 16). Muitos adultos, sobretudo os que desempenham funções manuais, de cuidado ou comunitárias, constroem diariamente um conjunto de competências essenciais, adquiridas fora da escola, mas que permanecem invisíveis aos olhos das políticas formais de educação. Essa desvalorização do conhecimento vivido contribui para o sentimento de exclusão e para a perceção de que a educação é algo distante e inacessível. Esta invisibilidade está ligada também ao modo como a educação de adultos tem sido pensada politicamente nas últimas décadas. Como refere Lima (2022), as políticas públicas têm reduzido a educação de adultos a uma visão “amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade” (pp. 36–37), o que tem levado ao apagamento progressivo da dimensão educativa mais ampla. Neste contexto, aquilo que não é certificável ou imediatamente útil para o mercado de trabalho tende a ser desvalorizado, o que

contribui para que as aprendizagens informais, tão presentes na vida destes adultos, raramente sejam reconhecidas.

Nas últimas duas décadas, programas como a Iniciativa Novas Oportunidades ou o atual Programa Qualifica têm procurado responder a esta lacuna, promovendo a certificação de competências adquiridas ao longo da vida e o acesso a percursos de formação mais ajustados às necessidades dos adultos. O impacto destas políticas foi visível, especialmente entre 2007 e 2011, quando se verificou um crescimento importante na participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, sobretudo entre os adultos com menores níveis de escolaridade. Este crescimento coincidiu com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, que teve um impacto relevante na valorização dos percursos educativos e profissionais de adultos com baixas qualificações (Ávila & Aníbal, 2019).

Contudo, a partir de 2011, verificou-se uma rutura neste percurso, com a extinção da Iniciativa Novas Oportunidades e a transformação dos Centros Novas Oportunidades em Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). A participação dos adultos em atividades educativas formais diminuiu de forma acentuada e o reconhecimento, validação e certificação de competências passou para um lugar claramente secundário. Como mostram Pinheiro e Queirós (2017), este período corresponde a uma passagem de uma verdadeira “agenda de massificação da oferta de educação e formação de adultos” para uma “agenda de esvaziamento da oferta de educação e formação de adultos”, com forte quebra do número de adultos envolvidos e saída de muitos profissionais do setor (pp. 12–15). A criação do Programa Qualifica, em 2016–2017, procura retomar a aposta na qualificação dos adultos, mas os autores sublinham que o que mais sobressai, quando se olha para esta trajetória, é a “volatilidade” das políticas públicas neste campo e a dificuldade em garantir “oportunidades estáveis e sustentadas de participação educativa e de certificação académica e profissional” (Pinheiro & Queirós, 2017, p. 5). Estes avanços e recuos ajudam a perceber por que razão a descontinuidade das políticas públicas tem sido um dos maiores obstáculos à consolidação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, cada mudança de ciclo político interrompe processos em curso, quebra a confiança dos participantes e fragiliza o trabalho das equipas e das instituições no terreno (Ávila & Aníbal, 2019; Pinheiro & Queirós, 2017).

A este respeito, Rothes e Queirós (2025) alertam para a “inconsistência das políticas públicas de educação de adultos, com momentos de aposta política seguidos de recuos dificilmente entendíveis” (p.7), o que agrava as desigualdades existentes e torna difícil consolidar o direito à educação. Estes autores sublinham que a promoção das competências dos adultos é hoje o “principal desafio educativo com que se confronta a sociedade portuguesa” (p. 6), sendo por isso urgente que as apostas políticas se centrem nos adultos com níveis mais baixos de aproveitamento escolar (Rothes & Queirós, 2025).

Os dados do PIAAC, o *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos*, um estudo de grande amplitude promovido pela OCDE, reforçam essa urgência. Em Portugal, uma parte significativa da população adulta apresenta dificuldades graves ao nível da literacia, numeracia e resolução de problemas, o que compromete não só a sua autonomia, mas também a sua inclusão profissional e social. Como referem Rothes & Queirós (2025), “os impactos negativos dos baixos níveis de proficiência dos adultos são ainda pouco reconhecidos socialmente” (p. 7), o que contribui para a sua desvalorização pública e política. De facto, o défice de competências tem implicações que ultrapassam o campo laboral: limita a participação democrática, o acesso à informação e a capacidade de interpretar criticamente a realidade. Assim, investir na literacia e nas competências básicas é investir na cidadania e na coesão social.

De acordo com os dados do PIAAC (OCDE, 2024; Rothes & Queirós, 2025), cerca de 40% da população adulta portuguesa apresenta níveis de proficiência iguais ou inferiores ao Nível 1 em literacia e numeracia (numa escala de 500 pontos dividida em seis níveis de proficiência – de Abaixo do Nível 1 ao Nível 5). Este défice afeta especialmente os adultos com mais de 45 anos e com níveis de escolaridade mais baixos, o que se traduz em maiores dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, menor participação cívica e menor confiança nas suas próprias capacidades. O mesmo relatório indica ainda que existe uma ligação direta entre os baixos níveis de competências e condições laborais mais precárias, como empregos com menor estabilidade, rendimentos mais baixos e maior risco de desemprego (OCDE, 2024; Rothes & Queirós, 2025). Estes dados reforçam a importância de investir na educação básica de adultos, não apenas como mecanismo de qualificação profissional, mas também como forma de promover o bem-estar individual e o desenvolvimento social. A educação, neste contexto, deve ser entendida não como um privilégio, mas como um fator de justiça social e de dignidade humana. O acesso ao

conhecimento é o que permite a cada indivíduo exercer de forma completa a sua cidadania e transformar a sua trajetória de vida.

Face a este cenário, quando uma parte tão significativa da população adulta se encontra afastada de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se evidente a urgência de políticas públicas mais inclusivas, sustentadas e territorialmente equitativas, capazes de promover percursos formativos flexíveis, acessíveis e com impacto real na vida das pessoas. Como sublinha Ávila (2025), muitas das barreiras que afastam os adultos da educação “apenas poderão ser ultrapassadas com políticas públicas estáveis, menos centralizadas, que envolvam vários atores e instituições” e que ofereçam respostas “de proximidade, flexíveis, com visibilidade e reconhecimento social” (p. 27).

Numa linha semelhante, Gomes (2025) afirma que os resultados do PIAAC exigem “um novo ciclo estratégico (2025–2040)” assente numa abordagem inovadora e de longo prazo (p. 39). A autora defende ainda que as políticas devem “ir ao encontro dos adultos que ficam para trás”, sobretudo aqueles com escolaridade inferior ao 9.º ano ou com níveis baixos de proficiência, e alerta que o país “não se pode dar ao luxo de mais gerações ficarem para trás” (p. 39).

Além disso, importa reconhecer que a falta de participação dos adultos nos sistemas de educação não decorre apenas de ausência de políticas eficazes, mas também de perceções individuais e culturais já enraizadas. Neste contexto, Macedo & Macedo (2024) alertam que “paralelamente, muitos adultos entendem que não existem benefícios ao melhorar as suas qualificações, o que resulta numa adesão reduzida aos programas de educação, formação e qualificação” (p. 7). Esta perceção de inutilidade da formação, é, muitas vezes, reforçada pela atitude de algumas entidades empregadoras, que “encaram a formação dos seus trabalhadores como um fator de aumento de custos salariais”, em vez de a encararem como uma oportunidade de valorização pessoal e coletiva (Macedo & Macedo, 2024, p. 7). Este desinteresse reflete um problema cultural mais profundo, a educação ainda é vista por muitos como um bem reservado à juventude, e não como um processo contínuo e necessário ao longo de toda a vida. Inverter esta perceção implica criar políticas que não apenas ofereçam formações, mas que despertem o desejo e o sentido de aprender.

Com efeito, os dados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) de 2022 revelam que 44,2% da população entre os 25 e os 64 anos participou, nos 12 meses anteriores, em pelo menos uma atividade de educação formal e/ou não formal, valor ligeiramente abaixo da média europeia (46,6%) (INE, 2024). Contudo, esta participação está longe de ser equitativa: entre os adultos com até ao 3º ciclo do ensino básico, a taxa desce para 27,3%, menos de metade da registada entre aqueles que concluíram o ensino superior (68,3%). Também a condição perante o trabalho amplia estas desigualdades, já que apenas 17,8% dos adultos inativos participaram em atividades educativas, contrastando com 50,6% dos adultos empregados (INE, 2024). Estes dados mostram que aqueles que mais poderiam beneficiar de oportunidades educativas, adultos com menor escolaridade, mais velhos ou afastados do mercado de trabalho, continuam a ser quem menos participa, perpetuando ciclos de exclusão educativa e desigualdades sociais. A ausência de políticas educativas sustentadas e a fraca visibilidade mediática deste problema dificultam a mobilização da sociedade em torno do direito dos adultos à educação, perpetuando ciclos de exclusão e desqualificação (Rothes & Queirós, 2025).

Por outro lado, a oferta educativa para adultos tende a concentrar-se em centros urbanos, deixando muitas comunidades periféricas ou rurais com opções reduzidas. Neste sentido, torna-se essencial o reforço de projetos descentralizados e de proximidade, que vão ao encontro das pessoas e das suas realidades específicas. Como afirmam Ávila & Aníbal (2019), reconhecer os diferentes contextos e práticas de aprendizagem é fundamental para desenhar políticas educativas verdadeiramente inclusivas e eficazes. Este reconhecimento deve ser acompanhado por uma consciência política mais clara da importância da qualificação dos adultos enquanto condição de base para o exercício pleno da cidadania.

A educação de adultos não é apenas uma resposta técnica a uma necessidade económica, mas uma dimensão essencial da vida comunitária. Envolve tempo, empatia e respeito pelas histórias individuais. Requer políticas estáveis, mas também educadores preparados para trabalhar com as complexidades humanas que emergem destes contextos.

## 1.2 EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

A educação básica de adultos, especialmente na sua vertente não formal, tem vindo a assumir um papel central na promoção da aprendizagem ao longo da vida, sobretudo para pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à escolarização ou não concluíram os seus percursos educativos. Este tipo de educação caracteriza-se pela flexibilidade, pela adaptação aos contextos de vida e pela valorização das experiências prévias dos participantes (Rothes, 2009). Trata-se de uma modalidade que vai além dos currículos escolares formais, procurando responder às necessidades concretas das pessoas adultas, num processo que reconhece os seus saberes e trajetórias. Mais do que uma segunda oportunidade escolar, a educação básica de adultos representa um espaço de reconstrução identitária e de reaproximação ao conhecimento, onde o aprender se liga à vida e às experiências que a compõem.

No contexto da educação de adultos, o desenvolvimento de competências essenciais, como a literacia, a numeracia, as competências digitais ou as competências sociais e interpessoais, é fundamental para a construção da autonomia, da inclusão social e da cidadania ativa. Como sublinha a UNESCO (2017), estas competências são indispensáveis para que os indivíduos possam exercer plenamente os seus direitos e participar na vida económica, social e cultural.

Assim, a ausência destas competências compromete não só a vida pessoal e profissional dos sujeitos, mas também o desenvolvimento das comunidades em que se inserem. Aprender, neste sentido, é também um ato de poder, a capacidade de compreender, agir e transformar a realidade social em que se vive.

A aprendizagem pode ocorrer em diferentes modalidades. Segundo o IEFA (INE, 2024, p. 10), distinguem-se duas formas principais de educação:

- Educação formal, organizada por instituições educativas, com objetivos, duração e avaliação definidos, conduzindo geralmente à obtenção de certificação escolar ou dupla certificação;
- Educação não formal, igualmente intencional e estruturada, mas desenvolvida fora do sistema

formal, podendo constituir um complemento à escolaridade e conferindo, no máximo, certificados de frequência.

Embora o IEFA (2024) refira apenas estas duas modalidades, a literatura em educação de adultos sublinha que a aprendizagem não se limita aos contextos institucionais. Como destaca Rothes (2009), é necessário reconhecer que todas as práticas sociais têm potencial educativo, e que o espaço da educação de adultos se estende desde o polo escolar até à socialização mais quotidiana. Neste sentido, também Freire (1996) destaca que foi "aprendendo socialmente" (p. 30) que percebemos ser possível ensinar valorizando as aprendizagens feitas na vizinhança, nas ruas, nos lares e nos espaços comunitários. A aprendizagem, portanto, é contínua e multifacetada: acontece na escola e no centro de formação e fora destes espaços, quando se lê, quando se conversa, quando se participa na vida da comunidade.

Além disso, do ponto de vista macroeconómico e social, "o acesso à educação contínua permite que mais pessoas alcancem melhores condições de emprego, aumentando a produtividade e a inovação no mercado de trabalho" (Macedo & Macedo, 2024, p. 7). Assim, as consequências da promoção das competências e da qualificação dos adultos não se restringem aos sujeitos diretamente envolvidos, mas revertem em benefício da comunidade e da sociedade no seu todo. Uma população mais qualificada e mais competente tende a ser também mais participativa, mais crítica e mais consciente do seu papel coletivo, reforçando a coesão social e a democracia.

Assim, seja no acesso ao emprego, na interação com os serviços públicos, na vida familiar ou na participação em iniciativas comunitárias, estas aprendizagens têm impacto direto na qualidade de vida e na possibilidade de mudança (Ávila & Aníbal, 2019). O impacto da aprendizagem de adultos é, muitas vezes, invisível aos indicadores estatísticos, mas visível no quotidiano, no modo como uma pessoa volta a escrever uma carta, usa o transporte público autonomamente, toma decisões ou até troca de opiniões com maior confiança. Isso foi visível neste grupo: foram várias as participantes que, no decorrer do projeto, se foram posicionando cada vez mais sobre diferentes temas e assuntos. No início, ficavam com receio, por serem temas que elas achavam não saber debater, apesar de serem temas que lhes diziam respeito; mas, com o tempo, ficaram sem medo de expor a sua opinião. Como veremos mais à frente, sessão após sessão, mais mulheres se envolveram, levantaram questões, confrontaram situações vividas umas com as

outras e afirmaram as suas posições com mais segurança. Para muitas, foi a primeira vez que se sentiram autorizadas a falar sobre estes temas e a reconhecer a legitimidade das suas próprias experiências.

A educação básica de adultos tende, também, a adotar metodologias participativas e baseadas no diálogo, nas quais os adultos não são apenas recetores, mas coautores do processo formativo. Estruturas rígidas e transmissivas, como as do ensino tradicional, muitas vezes não conseguem responder às necessidades e ritmos deste público. Por isso, torna-se essencial construir práticas pedagógicas mais abertas e cooperativas, que favoreçam a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996; Rothés, 2009). Aprender em grupo, partilhar experiências e reconhecer-se nos percursos dos outros são dimensões pedagógicas que favorecem tanto o conhecimento como o fortalecimento pessoal. No grupo, a partilha de experiências permitiu às participantes perceber que muitas das situações que viviam não eram isoladas, ou seja, ao ouvirem outras histórias, ganhavam uma distância crítica que lhes permitia refletir sobre as suas próprias experiências de forma diferente.

Macedo & Macedo (2024) reforçam que “a educação de adultos não se limita à qualificação profissional. O desenvolvimento de competências cognitivas melhora a capacidade de tomada de decisão, incentiva hábitos de leitura e escrita e até contribui para a saúde mental e bem-estar” (p. 7). Esta visão mais ampla da educação de adultos reforça o seu papel enquanto direito humano e condição de dignidade. Uma prática educativa centrada apenas em resultados técnicos ou profissionais perde de vista um dos seus propósitos essenciais que é o de valorizar as pessoas e aumentar a sua liberdade.

Neste sentido, também Paulo Freire (1996) alerta que a prática educativa não pode limitar-se a um “treinamento técnico” (p. 24), pois isso é reduzir aquilo que há de “fundamentalmente humano” (p. 24) no ato de ensinar: a formação ética, crítica e emancipadora. Ensinar exige respeitar os saberes dos educandos, reconhecer as suas experiências e criar uma ligação entre os conteúdos curriculares e a realidade social em que vivem (Freire, 1996). A educação que parte da vida concreta dos sujeitos tem mais potencial de envolvimento e transformação do que qualquer modelo padronizado e mais distante da realidade individual. A pedagogia freireana, ao valorizar a

palavra e a experiência, convida o educador a abandonar a neutralidade e a assumir-se como agente de diálogo e de transformação.

A prática educativa, nestes contextos, deve ser guiada pela ética, pela sensibilidade e por uma visão crítica da realidade. Freire (1996) lembra que “pensar certo” (p. 24) implica também abrir espaço à dúvida, à escuta e à curiosidade. Estes são valores fundamentais quando trabalhamos com pessoas que durante muito tempo foram silenciadas ou desvalorizadas. É neste sentido que o educador democrático deve reforçar “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 19). Trabalhar com adultos exige humildade e escuta ativa, é reconhecer que o outro sabe, ainda que seja de uma forma que não consideramos “normativa”.

Além disso, a OCDE (2021) alerta que o acesso desigual a contextos educativos de qualidade compromete o desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo entre os grupos socialmente mais vulneráveis. Esta desigualdade não resulta de fatores individuais, mas sim da escassez de oportunidades de aprendizagem adequadas e contextualizadas. As competências socioemocionais, que a OCDE (2021) define como capacidades individuais que regulam pensamentos, emoções e comportamentos e que influenciam diretamente o bem-estar, a aprendizagem e a participação social, assumem uma relevância crescente. Elas não são apenas importantes na infância e juventude, mas devem ser promovidas e reforçadas ao longo de toda a vida, particularmente em contextos de formação de adultos. De acordo com a OCDE, estas competências agrupam-se em cinco grandes domínios: colaboração (como a empatia e a cooperação), interação com os outros (como a sociabilidade), regulação emocional (incluindo a resiliência e o controlo emocional), desempenho em tarefas (como a persistência e a responsabilidade) e abertura à experiência (como a curiosidade e a criatividade) (OCDE, 2021). Para além do desenvolvimento de outras capacidades importantes para pensar, compreender e aprender, promover estas dimensões torna-se essencial num tempo em que as relações humanas e o sentido de comunidade se tornam tão frágeis e fragmentadas.

Perante este quadro, a educação básica de adultos assume-se, então, como um espaço que pode acontecer em diferentes contextos, formais, não formais e valorizando as aprendizagens informais. Porém, é sobretudo no não formal que encontramos maior potencial de aproximação aos grupos que permanecem mais afastados da escola e que enfrentam barreiras muito

concretas à sua participação. Em Portugal, uma parte significativa dos adultos entre os 25 e os 64 anos aponta conflitos com o horário de trabalho, ocupações familiares ou mesmo falta de apoio dos empregadores como os principais motivos que os impedem de frequentar ações de educação e formação (Rothés, Queirós & Moreira, 2019, p. 25).

Para além destes constrangimentos associados à vida profissional e familiar, os autores identificam ainda barreiras de natureza institucional, sublinhando que “não chega disponibilizar ‘serviços educativos’, mas é também essencial conquistar a participação dos adultos”, sobretudo daqueles com menor capital escolar. De facto, uma parte dos inquiridos considera que a formação é oferecida em locais demasiado distantes ou que não existe qualquer oferta adequada às suas necessidades, revelando a importância de modelos formativos mais flexíveis e territorializados (Rothés, Queirós & Moreira, 2019, p. 47).

Neste cenário, a educação não formal ganha especial relevância, porque reconhece e valoriza aprendizagens feitas fora da escola e permite criar oportunidades mais significativas e ajustadas ao quotidiano. É nesta perspetiva que Macedo & Macedo (2024) defendem práticas transformadoras, designadamente nos Centros Qualifica, destacando a importância de abordagens educativas que conciliem vida familiar, trabalho e contexto social, sem esquecer as dificuldades estruturais que marcam a vida de muitos adultos. Uma educação que não exclua por falta de tempo, que não seja apenas técnica, e que reconheça no sujeito a sua história, os seus saberes e o seu direito a aprender, independentemente da idade ou condição.

Neste contexto, torna-se claro que a educação básica de adultos, assente em práticas inclusivas, baseadas no diálogo e respeitadoras das trajetórias de vida, pode ter um papel estruturante na construção da autonomia, da participação cidadã e na quebra de ciclos de exclusão. Esta importância torna-se ainda mais evidente quando falamos de pessoas em situação de vulnerabilidade social, cuja relação com a escola foi muitas vezes interrompida, marcada por fracasso ou até nunca iniciada. É neste enquadramento que importa refletir, de forma mais aprofundada, sobre o papel da educação no contexto específico das comunidades de inserção, enquanto espaços de (re)construção pessoal e social.

### 1.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES DE INSERÇÃO

A educação em comunidades de inserção não pode ser pensada de forma isolada do percurso de vida das pessoas envolvidas. Neste tipo de intervenção, mais do que ensinar conteúdos, procura-se criar espaços de aprendizagem seguros, afetivos e transformadores, que ajudem a reconstruir percursos, a recuperar a autoestima e a abrir novas possibilidades de vida. Como defende Freire (1996), educar é um ato de compromisso com a dignidade humana e, por isso, a prática educativa deve sempre promover relações libertadoras. A ação educativa passa a ser um modo de garantir o direito de aprender a quem foi excluído ou marginalizado.

As comunidades de inserção acolhem grupos particularmente vulneráveis, que enfrentam barreiras acrescidas à participação educativa. Como lembra Ávila (2023), “as sociedades educativas e de aprendizagem são sociedades fortemente desiguais [...], nem todos têm acesso às mesmas oportunidades e condições para manter atualizadas as suas qualificações, conhecimentos e competências” (pp. 10-11). Esta desigualdade tende a afastar ainda mais os adultos com percursos escolares curtos e marcados por exclusão, que, como sublinha a autora, “ficarão cada vez mais afastados desses processos” (Ávila, 2023, p. 24). A exclusão educativa e a exclusão social caminham frequentemente lado a lado, alimentando um ciclo difícil de quebrar sem uma intervenção integrada que valorize o sujeito e o contexto em simultâneo.

Quando falamos de mulheres em situação de vulnerabilidade, muitas vezes marcadas por experiências de exclusão social, dependência de substâncias e desvalorização pessoal, a educação torna-se não só uma ferramenta de desenvolvimento, mas também um espaço de cuidado, escuta e reabilitação interior. A dimensão relacional do processo educativo é, nestes casos, tão importante quanto os conteúdos abordados, algo que Mendes (2024) sublinha ao defender práticas educativas dialógicas, próximas e construídas com os sujeitos, reconhecendo que é no encontro e na conversa que emergem possibilidades de transformação.

A literacia, neste cenário, revela-se como um dos elementos centrais da reabilitação. Para além da leitura e da escrita, envolve competências que permitem às pessoas comunicar com clareza,

tomar decisões informadas, compreender o mundo que as rodeia e agir sobre ele. Como sublinha a UNESCO (2017), a literacia é um direito humano fundamental, base da participação cívica e da dignidade. No entanto, o que se observa em muitos destes contextos é que o desenvolvimento de competências de literacia lhes foi negado, ou nunca foi assegurado de forma consistente e significativa, o que tem implicações diretas na sua autonomia e autoestima. A baixa literacia e situações que são inclusive próximas do analfabetismo funcional traduzem-se, muitas vezes, na dependência de terceiros para atos simples do quotidiano, o que reforça sentimentos de incapacidade e exclusão.

Mas compreender as dificuldades de participação educativa implica olhar para os obstáculos que se levantam. A este respeito, Cross (1981), citada por Ávila (2023), distingue três dimensões: fatores situacionais, ligados à vida pessoal, familiar e profissional; fatores disposicionais, que se prendem com as atitudes, expectativas e experiências dos indivíduos, por exemplo, a falta de motivação, a perceção de que “já é tarde para aprender”, a baixa confiança nas próprias capacidades ou recordações negativas da escola; e fatores institucionais, que dizem respeito à oferta, ao acesso e às condições concretas de frequência (p. 25). Esta leitura tripartida ajuda a perceber como, em comunidades de inserção, muitas destas barreiras se combinam e reforçam mutuamente. Identificar e compreender estas dimensões é essencial para desenhar práticas educativas que respondam de forma sensível e realista às condições de vida das pessoas.

Perante estas barreiras, importa refletir sobre o que a educação pode significar nesses contextos vulneráveis. Como nos lembra Paulo Freire (2018), a promoção da literacia deve ser encarada como um ato de liberdade, que permite ao sujeito ler o mundo, compreendê-lo criticamente e transformá-lo. O oprimido só se liberta se for sujeito ativo da sua formação, e não objeto de uma educação imposta, como nos diz o autor, “não haveria oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados numa situação objetiva de opressão” (Freire, 2018, p. 47). Este pensamento adquire ainda mais força quando aplicado à comunidade de inserção, onde o ato de aprender pode significar também o ato de recomeçar. Contudo, esta dimensão emancipatória não depende apenas da ação individual, exige também condições externas que permitam que o direito à educação se concretize.

Neste debate, é ainda relevante considerar a perspectiva das políticas públicas. Ávila (2023), a partir de Rubenson e Desjardins, sublinha que a participação dos adultos não depende apenas da sua vontade individual, mas também da “configuração do estado social”, isto é, do modo como o Estado cria condições ou barreiras ao acesso à educação (p. 26). Esta dimensão estrutural torna-se particularmente visível no caso português, onde, como demonstram Lima e Guimarães (2018), a educação de adultos tem sido marcada por “políticas educativas intermitentes” e pela ausência de “um fio condutor minimamente estável” (p. 603).

Esta descontinuidade das políticas impede a consolidação de respostas educativas consistentes, sobretudo para os públicos mais vulneráveis, porque as iniciativas são frequentemente interrompidas, reformuladas ou abandonadas, deixando o setor “à margem de uma política pública minimamente clara e consistente” (Lima & Guimarães, 2018, p. 614). A insuficiência e instabilidade das políticas públicas não só fragilizam a oferta educativa, como também afetam a confiança dos adultos nas oportunidades que lhes são apresentadas.

É precisamente na ausência de respostas públicas sólidas que surgem, segundo os mesmos autores, práticas desenvolvidas por associações, instituições locais e projetos comunitários, que procuram manter vivo um campo educativo que o Estado não tem conseguido estruturar. Estas iniciativas, que sobrevivem “nas margens do sistema educativo” e frequentemente com recursos limitados (Lima & Guimarães, 2018, p. 614), tornam-se essenciais para criar oportunidades educativas onde elas não existem.

Tal como lembra Ávila (2023), os efeitos e a própria participação dos adultos nos processos educativos inscrevem-se sempre “nos seus contextos e trajetórias de vida” (p. 36) e dependem da forma como estes mobilizam as competências e disposições já adquiridas. Assim, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social, a construção de oportunidades educativas exige tanto respostas públicas estáveis como o reconhecimento dos saberes, experiências e recursos que os participantes já trazem consigo.

Estas mulheres, apesar dos seus percursos marcados por dificuldades, não são “folhas em branco”. Trazem saberes, práticas, valores e culturas que muitas vezes não são reconhecidos pela sociedade ou pelas instituições formais. É por isso que Freire (1996) insiste no respeito pela

identidade dos educandos: “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 29). Educar, neste sentido, é reconhecer a história e a voz de cada pessoa, valorizando o que aprendeu fora da escola e no percurso da vida.

Finalmente, é importante reforçar que os benefícios da educação não se esgotam na qualificação. Como refere Ávila (2023), a aprendizagem tem impactos que abrangem “saúde e bem-estar, literacia familiar, capital social, cidadania e envolvimento cívico e comunitário, e também emprego e atividade profissional” (p. 34). Em comunidades de inserção, estes efeitos ganham uma força particular, pois cada pequeno avanço educativo pode significar uma transformação pessoal e social significativa. Uma simples conquista, como participar num debate, ler um texto ou escrever uma carta, pode representar um passo decisivo na reconstrução da autoestima e da identidade.

A aprendizagem informal, frequentemente desvalorizada, revela-se especialmente relevante nestes contextos. Entre os menos escolarizados, é neste tipo de aprendizagem, vivida no trabalho, na família, nas relações com os outros, que muitas competências se desenvolvem (Ávila & Aníbal, 2019). Reconhecer este potencial e integrá-lo nos processos educativos formais e não formais é essencial para criar pontes com a realidade dos participantes e reforçar a sua confiança e sentido de pertença. As aprendizagens feitas na vida quotidiana, cozinhar, cuidar, gerir o orçamento doméstico ou resolver problemas familiares, são, muitas vezes, a base sobre a qual se pode reconstruir a confiança em aprender. Ao reconhecer essas aprendizagens, o educador contribui para devolver ao educando o direito de ser autor da sua própria formação.

Como refere Freire (1996), “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (p. 29). Educar, nestes contextos, não pode ser um processo imposto de fora para dentro, mas sim um diálogo, onde cada sujeito é respeitado na sua história, nos seus tempos e nas suas escolhas. Trata-se de uma educação feita com as pessoas e não para elas, baseada na confiança e na corresponsabilidade.

## 2. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta as opções metodológicas que orientaram o desenvolvimento do projeto e o modo como estas foram sendo coconstruídas e ajustadas ao longo do processo. Mais do que uma descrição técnica, procura-se aqui compreender a metodologia como parte integrante da própria intervenção, uma vez que cada decisão metodológica influenciou a forma como o grupo se organizou, participou e evoluiu.

A natureza deste projeto exigiu uma abordagem flexível, adaptável e sensível ao contexto, tendo em conta as características particulares do grupo de mulheres da Comunidade de Inserção Social (CIS). As especificidades deste conjunto de participantes, marcado por trajetórias de vulnerabilidade, interrupções escolares e experiências de risco e exclusão social tornaram evidente a necessidade de uma metodologia que fosse muito próxima e sensível, respeitasse o ritmo das participantes e reconhecesse o valor das suas histórias de vida. Neste sentido, a metodologia adotada não foi apenas uma escolha técnica, mas também uma opção ética e política, na medida em que assumiu a educação como prática de diálogo, de partilha e de reconstrução de sentido. Ao invés de um processo linear, este projeto foi um caminho partilhado, no qual teoria e prática se entrelaçaram, sustentando-se mutuamente.

A opção pelo desenvolvimento de um percurso alicerçado nos princípios da investigação-ação participativa (IAP) surgiu, assim, como resposta a esta necessidade de coerência entre o propósito do projeto e o modo de o concretizar. Trabalhar com as participantes, e não apenas para elas, significou reconhecer nelas o papel de cocriadoras do processo educativo, com voz ativa na definição de temas, metodologias e formas de avaliação. A metodologia foi, portanto, entendida como um processo em movimento, construído a partir da observação, da escuta e da reflexão constante sobre a ação. Cada oficina, cada conversa e cada momento de partilha foram simultaneamente instâncias de intervenção e de recolha de informação, num ciclo contínuo de planeamento, ação, reflexão e replaneamento.

## 2.1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE PESSOAS ADULTAS

A opção epistemológica e metodológica por uma abordagem fundada na investigação-ação participativa nasceu da própria natureza do contexto e das pessoas com as quais o projeto foi criado e desenvolvido. Como se explorará mais à frente neste relatório, o grupo de participantes configurou um espaço de copresença de várias histórias de vida marcadas por vulnerabilidades e por múltiplas experiências de relegação e até exclusão, o que tornou ainda mais importante adotar uma metodologia valorizadora dos saberes, das vivências e das vozes das participantes. “A persistência e o agravamento de múltiplos desequilíbrios sociais, intensificados com as várias crises que nos apoquentam, exigem uma visão do mundo que não pode ser meramente contemplativa”, como sublinham Monteiro, Bravo e Timóteo (2024, p. 18). Esta visão crítica sustenta a escolha da IAP como um caminho metodológico que recusa a neutralidade e assume o compromisso com a transformação.

Como afirmam Coutinho *et al.* (2009), a IAP é uma abordagem “que permite articular a teoria e a prática de forma integrada, promovendo uma reflexão crítica sobre a ação e a transformação da realidade” (p. 357). Esta perspectiva rompe com a lógica tradicional da investigação feita “de fora para dentro”, ou “de cima para baixo”, propondo, em vez disso, uma implicação direta da investigadora no processo de mudança, ou seja, ela não se coloca como observadora externa, mas está efetivamente implicada e envolvida no processo, lado a lado com as pessoas participantes, comprometida com a transformação social.

No contexto específico da CIS, esta escolha revelou-se particularmente adequada, uma vez que o grupo se compôs de mulheres com percursos de vida marcados por episódios de rutura, dependências e afastamento de contextos educativos formais. O ambiente da instituição, embora estruturado, é marcado por forte carga emocional e por desafios pessoais e relacionais muito exigentes, exigindo, portanto, uma abordagem e uma metodologia capazes de acolher e de lidar adequadamente com as incertezas, os ritmos (por vezes inconstantes) e as fragilidades do quotidiano.

Adotar a IAP é também aceitar que o projeto não está previamente “escrito” nem pode ser planeado ao detalhe. É caminhar com o grupo, com as suas dúvidas, silêncios e vontades. Como referem Pereira e Queirós (2024), desenvolver um projeto num quadro assumidamente vocacionado para uma abordagem como a que a IAP propõe significa abrir espaço para o diálogo real com as pessoas, respeitando os seus tempos e reconhecendo que o envolvimento pode ser, por vezes, mais frágil ou irregular, mas ainda assim valioso. Monteiro, Bravo e Timóteo (2024, p. 21) complementariam: “É este risco (de imprevisibilidade, até de algum caos) que confere à participação o seu carácter educativo e emancipatório: não antecipamos o que vai resultar de um processo participativo”. A abertura ao inesperado marcou, sem dúvida, o desenho e o desenvolvimento do projeto, tanto na estruturação das sessões, como na sua realização e nas interações que estas sessões proporcionaram com o grupo e cada uma das mulheres participantes.

Por exemplo, houve dias em que o planeamento inicial foi totalmente alterado pela disposição emocional das participantes. Uma conversa sobre o futuro dos filhos ou uma notícia da atualidade transformavam-se, naturalmente, em ponto de partida para reflexões partilhadas. Nesses momentos, a metodologia deixava de ser um conjunto de procedimentos predefinidos e passava a ser uma postura, de escuta, empatia e flexibilidade. Essa capacidade de adaptação tornou-se essencial para manter o envolvimento e reforçar o interesse expressivo e o sentido de pertença do grupo.

Neste sentido, e em síntese, a opção pela IAP significou envolver ativamente as participantes no desenho, desenvolvimento e avaliação das sessões/oficinas. Procurou-se que estas mulheres não fossem apenas destinatárias das atividades, mas cocriadoras do processo educativo. As sessões foram pensadas com base nos seus interesses e necessidades, abrindo espaço para o diálogo, a partilha de experiências e a construção de soluções a partir da realidade concreta. Tal como referem Cardoso & Moreira (2017), mesmo quando há um projeto previamente desenhado, a investigadora “iria adaptar-se às necessidades e problemas que pudessem emergir dos primeiros contactos” (p. 105), o que reflete bem o espírito de flexibilidade que orientou este trabalho. Com efeito:

Uma educação e intervenção social democrática que se preocupe com a relação das pessoas entre si e destas com o seu mundo, é uma intervenção que não permite que a relação seja instrumentalizada ao serviço de objetivos – definidos unilateralmente, na maioria das situações – , mas que coloca a relação no centro destes processos (Monteiro, Bravo & Timóteo, 2024, p. 20).

Esta perspetiva reafirma o papel da relação educativa como eixo do trabalho desenvolvido com o grupo.

Além disso, a IAP revelou-se particularmente adequada a um projeto em que os contextos sociais e afetivos são complexos e exigem uma postura ética e empática. A proximidade com o grupo, o respeito pelos seus tempos e o reconhecimento das suas capacidades foram pilares fundamentais para criar um ambiente de confiança e de crescimento mútuo. A educadora-investigadora, neste contexto, “promove espaços democráticos onde as participantes têm oportunidade de se autorrecriar, reconstruindo a sua história, reinventando-a” (Cardoso & Moreira, 2017, p. 102).

Durante as primeiras sessões, como veremos com mais detalhe à frente neste relatório, a atenção centrou-se menos nos conteúdos e mais na criação de um espaço de segurança. Aos poucos, o grupo começou a sentir liberdade para partilhar vivências e opiniões. Essa relação de confiança permitiu que o processo educativo se transformasse num verdadeiro diálogo. Neste sentido, a lógica de desenvolvimento do projeto afasta-se da ideia de uma intervenção “chave-na-mão”, definida à partida e apenas “aplicada” no terreno. Como sublinham Pereira e Queirós (2024), muitas vezes as instituições projetam a ação “no gabinete” e depois apenas a executam nos territórios. Aqui, tentou-se exatamente o contrário: escutar o contexto, estar com as pessoas e construir o caminho em conjunto. Como notam os mesmos autores, é fundamental reconhecer as pessoas como autoras da sua própria história, não como meros destinatários. As suas participações não foram só aceites, como foram desejadas e colocadas no centro.

Como também referem Coutinho *et al.* (2009), esta metodologia implica uma “reformulação do papel do investigador”, que deixa de ser apenas alguém que observa para passar a ser um agente implicado na ação, com um compromisso claro com a transformação. No caso concreto deste projeto, a minha presença enquanto investigadora/educadora social, foi construída com base na

escuta, na disponibilidade e na confiança mútua, construída ao longo do projeto. Desde a primeira sessão, procurei apresentar-me de forma transparente, mostrei curiosidade e respeito pelos percursos das participantes. Aos poucos, fui sendo integrada nas rotinas e nas conversas, tornando-me parte do grupo, ainda que com uma função específica. Esta proximidade permitiu não apenas pôr em prática atividades com mais sentido, mas também recolher dados de forma ética e sensível, percebendo, por exemplo, quando o silêncio era sinal de resistência ou quando a partilha espontânea era um convite à escuta. Tal como sublinha Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 17), e foi neste duplo lugar, entre o ensinar e o aprender, que me fui posicionando.

## **2.2 DESAFIOS DA IAP EM CONTEXTO DE REABILITAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL**

Viver um processo de investigação-ação participativa com mulheres que vivem numa CIS levanta desafios muito próprios. Trata-se de um grupo de mulheres em situação de vulnerabilidade, algumas em processo de reabilitação, em função de situações de dependência, o que exige sensibilidade, escuta e uma enorme capacidade de adaptação. E assertividade, também, mas uma assertividade muito especial, empática e dialogante. Naturalmente, nem sempre é possível aplicar a IAP “em pleno”, “à regra”, a assiduidade varia, o nível de participação varia, há limites institucionais e clínicos e existem constrangimentos logísticos que obrigam a ajustar o desenho das oficinas/sessões em cada momento.

As Comunidades de Inserção Social (CIS) são, por natureza, instituições orientadas sobretudo para garantir estabilidade, segurança e acompanhamento psicossocial a pessoas em situação de vulnerabilidade. A prioridade é frequentemente a gestão do quotidiano, a intervenção clínica ou terapêutica e o apoio social imediato, o que faz com que a dimensão educativa não surja estruturada de forma consistente ou integrada. Embora acolham pessoas cujas trajetórias exigem processos longos de reconstrução pessoal e desenvolvimento, estas instituições nem sempre dispõem de condições, recursos ou cultura organizacional que valorizem a educação como eixo central da intervenção. Assim, a vertente educativa acaba por assumir um carácter

secundário ou residual, dependente de projetos externos ou iniciativas pontuais, em vez de ser entendida como parte essencial do processo de reinserção.

Esta ausência de um enquadramento formal e intencional para a educação dificulta também a adoção de práticas pedagógicas mais abertas, horizontais e participativas, como a investigação-ação participativa. Em muitos casos, prevalecem modelos de funcionamento mais normativos e diretivos, centrados na correção de comportamentos ou na estabilização emocional, o que pode gerar resistência a abordagens que valorizam a autonomia, o diálogo e a coconstrução do processo educativo. Acresce que, quando a intervenção é maioritariamente delineada “de fora”, com metas e procedimentos pré-definidos, tende a haver pouco espaço para o envolvimento real das pessoas na definição dos caminhos de aprendizagem. É neste desajuste entre uma lógica institucional mais fechada e uma abordagem educativa emancipatória que emergem muitos dos desafios vividos no projeto.

A partir do momento em que se assume a valia do desenvolvimento de uma intervenção de natureza educativa em contextos como este, e se foi feita uma opção pela IAP, coloca-se a necessidade de conhecer detalhadamente o grupo, o perfil social e educativo de cada participante, as suas expectativas e desejos. Desde logo, reconhece-se a heterogeneidade do grupo, composto por pessoas com diferentes níveis de escolaridade, experiências anteriores com a educação muito diferenciadas e ritmos de aprendizagem específicos. Por outro lado, há fatores emocionais, também eles de múltipla origem e configuração, que impactam diretamente na participação: traumas, inseguranças, frustração e não aceitação do erro e, por vezes, pouca confiança nas capacidades próprias. Como referem Coutinho *et al.* (2009), a IAP obriga à “flexibilidade e à permanente negociação entre os intervenientes” (p. 361), o que pode ser simultaneamente enriquecedor e desafiante. Na prática, isto traduziu-se em objetivos de sessão que, por vezes, foram simplificados, adiados ou substituídos, para manter o envolvimento do grupo e ir ao encontro dos seus interesses e objetivos para aquele momento em concreto.

Trabalhar em contextos como este obriga também a compreender que o envolvimento das participantes nem sempre é constante ou previsível. Como referem Pereira e Queirós (2024), a participação voluntária é “possivelmente volátil”, e por isso, é fundamental respeitar os tempos, os silêncios e até os afastamentos momentâneos. Isso não significa falta de compromisso, mas

sim respeito pelos ritmos de cada participante. Neste caso em concreto, o grupo apresentava oscilações na assiduidade e na motivação, muitas vezes relacionadas com o estado emocional das participantes ou com acontecimentos pessoais relacionados com o quotidiano da instituição. Em algumas sessões, o ambiente era mais participativo e colaborativo, enquanto noutras, predominavam atitudes mais reservadas ou mesmo distanciadas. A gestão destas dinâmicas exigiu uma atenção constante, ajustando o tom e o ritmo das atividades de acordo com a disposição e o ambiente coletivamente experienciado.

Outro desafio, também apontado por Pereira & Queirós (2024), e a que acima se fez alusão, está na dificuldade de algumas instituições em conhecerem ou compreenderem o valor deste tipo de intervenção mais aberta, mais horizontal e construída com as pessoas. A IAP não se encaixa facilmente em modelos muito formatados, com objetivos definidos à partida, e isso pode gerar tensão com as lógicas institucionais que preferem soluções “fechadas” e rapidamente executáveis. Durante o desenvolvimento do projeto, foi necessário articular com a equipa técnica da instituição, explicando a natureza participativa das sessões e a importância de permitir tempos de reflexão e diálogo. Embora a CIS acolha diferentes projetos, nem sempre existe um entendimento partilhado sobre o papel educativo da intervenção. Essa necessidade de negociação institucional foi, em si mesma, uma parte importante do processo de aprendizagem. Sempre que a participação plena não foi possível, por ausência, cansaço ou constrangimentos de sala/equipamento, recorreu-se a escolhas simples, tarefas curtas, coautoria na definição do tema seguinte, para tentar preservar a adesão aos princípios da IAP e garantir o permanente envolvimento do grupo.

Ao mesmo tempo, estes desafios foram oportunidades para repensar a prática educativa, perceber quando é necessário desacelerar, acolher silêncios, dar espaço ao humor, à conversa ou até à pausa. A IAP não se faz em linha reta e, neste contexto, isso tornou-se ainda mais evidente: este tipo de investigação/intervenção mostrou-se útil precisamente por permitir esta abertura, tornando cada obstáculo num momento de reflexão sobre o próprio processo educativo.

## **2.3 ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Tendo em conta os princípios da IAP, os dados recolhidos ao longo deste projeto não resultaram apenas da seleção e mobilização formal de recursos e instrumentos, mas de uma observação ativa e contínua. Foi priorizada uma estratégia de recolha de dados baseada nos seguintes métodos e técnicas:

- *Observação direta e participante e redação de notas de terreno/criação de um diário de campo:* Escritas após cada sessão, e dando expressão escrita à observação realizada, as notas de campo foram essenciais para registar o que aconteceu, como o grupo reagiu e como a intervenção foi sendo ajustada. Estas notas incluíram reflexões pessoais, episódios marcantes, reações das participantes e decisões tomadas no momento. Não foram simples descrições, constituíram um dispositivo de análise e de compreensão do processo, permitindo observar padrões, identificar momentos de abertura ou resistência, e reformular práticas pedagógicas. Como defendem Coutinho *et al.* (2009), a produção de conhecimento em investigação-ação deve estar “ancorada numa observação participante, que não se limita a descrever, mas que interpreta e transforma” (p. 358).
- *Contactos diretos (individuais e em grupo) e conversas informais:* Muitas partilhas aconteceram de forma espontânea, do início ao fim das sessões. Quando houve oportunidade, algumas mulheres manifestaram interesse em mostrar os seus quartos, a horta ou objetos pessoais, como forma de se darem a conhecer. Essas interações, prolongadas e aprofundadas em conversas mais ou menos longas, revelaram-se ricas em conteúdo e aprendizagens mútuas.
- *Recurso a produções escritas e artísticas:* Cartas, desenhos, pequenos textos ou trabalhos realizados nas sessões também foram considerados formas de expressão relevantes e representações simbólicas dos interesses, objetivos e aprendizagens das participantes.

Estas formas de contacto e recolha de dados correspondem a esse propósito que Pereira e Queirós (2024), entre outros autores, identificam como elementos decisivos nos “processos de coprodução de conhecimento” almejados nestes âmbitos, nos quais a valorização das expressões individuais se torna central. Cada conversa ou criação artística não foi apenas um dado, foi uma forma legítima de pensamento e de participação no processo de transformação.

Como notam ainda Pereira & Queirós (2024), esta construção partilhada do conhecimento, “não é neutra nem meramente técnica” (p. 11), sendo atravessada, neste tipo de contextos e processos, pelas emoções, pela confiança e pela construção de relações. Isso foi algo muito presente ao longo de todo o projeto, tendo o vínculo criado com o grupo tido um papel essencial não só para a continuidade das sessões, mas também para a profundidade das partilhas.

Esta abordagem e estas estratégias permitiram recolher dados numa lógica integrada com a própria ação pedagógica, o que, segundo Coutinho *et al.* (2009), é uma das marcas mais importantes da investigação-ação, ao combinar “a produção de conhecimento com o compromisso com a mudança” (p. 363).

## 2.4 PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE IAP

A avaliação, neste tipo de projeto, não se reduz a medir resultados, é um processo contínuo, participativo e formativo. Avaliar foi também perguntar “Está a fazer sentido para quem participa?”, “Está a responder às necessidades do grupo?”, “O que pode ser melhorado?”, “O que vamos melhorar?”.

Coutinho *et al.* (2009) defendem que a avaliação na IAP deve ser “reflexiva, dialógica e contextualizada” (p. 369), integrando os diferentes olhares envolvidos. Neste projeto, essa avaliação foi sendo feita em vários momentos: em cada sessão, nos balanços informais com o grupo, nos pedidos de *feedback* sobre atividades ou temas e nas reformulações que surgiram a partir dessas trocas. Esta vertente avaliativa do projeto, assumida como prática continuada e participada, ganhou especial importância porque as participantes valorizavam ser ouvidas e reconhecidas nas suas opiniões. Muitas vezes, pequenos comentários, como “Gostei desta atividade” ou “Não percebi bem o que era para fazer”, funcionaram como pontos de partida para ajustar estratégias e adaptar o ritmo das sessões. Houve também espaço para autoavaliação por parte das participantes, em tarefas simples como responder a “O que aprendi hoje?” ou “O que me fez sentir bem nesta sessão?”. Essa reflexão crítica foi essencial para manter a coerência entre os princípios da IAP e as decisões tomadas ao longo do percurso.

Como reforçam Pereira e Queirós (2024), a avaliação em processos de investigação-ação participativa “não deve ser pensada como um momento de verificação, mas como um processo permanente de reconstrução coletiva do percurso” (p. 14). Ou seja, avaliar é também escutar, reajustar e coconstruir continuamente. Nesse sentido, este projeto procurou praticar uma avaliação horizontal, em que os contributos de todas eram valorizados e tidos em conta nas decisões seguintes. A ideia de que “a avaliação também é ação” (Pereira & Queirós, 2024, p. 14) fez parte do espírito com que se foram acolhendo as sugestões, os silêncios e as resistências do grupo ao longo de todas as sessões.

A avaliação foi, portanto, um processo e uma prática integrada no próprio desenvolvimento das oficinas, permitindo perceber como cada participante se envolvia e reagia às propostas. As observações feitas durante as sessões ajudaram a identificar progressos individuais, como o aumento da autoconfiança, a maior disponibilidade para participar ou o simples facto de partilhar experiências pessoais com o grupo. Como notam a este propósito Cardoso & Moreira (2017), “a avaliação não é um fim, mas sim um meio para melhorar sistematicamente a ação social” (p. 104). Os sinais e indicações recolhidas, embora não quantificáveis, constituíram os indicadores mais relevantes de que a aprendizagem estava a acontecer e, mais do que isso, de que estava a transformar de alguma maneira aquelas mulheres.

Além da avaliação realizada durante as sessões, foi promovido um encontro um mês após o término das sessões dinamizadas no âmbito do projeto para assinatura de documentos e recolha de testemunhos e elementos de avaliação junto das participantes. Foi um momento importante para compreender o impacto a curto prazo da intervenção, recolher perceções das participantes sobre as aprendizagens realizadas e mantidas e identificar eventuais mudanças nas suas rotinas e atitudes. Foi também um momento de partilha da reflexão que estava a ser nessa altura vertida em relatório final. Esta devolução permitiu validar resultados observados e reforçou a importância da continuidade no acompanhamento dos processos educativos desta natureza.

### **3. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE**

A compreensão do contexto onde o projeto foi desenvolvido revelou-se essencial para abrir caminhos à ação e, depois, para interpretar o percurso, as escolhas metodológicas e os resultados alcançados. A IAP assenta precisamente na ideia de que a intervenção social e educativa só ganha sentido quando parte da realidade concreta das pessoas envolvidas. Assim, este capítulo tem como objetivo caracterizar o enquadramento institucional, social e humano do projeto, permitindo uma leitura mais completa das dinâmicas que marcaram a sua execução.

A descrição que se segue resulta da consulta de documentos institucionais e relatórios oficiais, em conjunto com a experiência direta no terreno, feita de contacto com as equipas técnicas e, claro, do mais importante, as observações e interações promovidas durante as sessões de trabalho com o grupo de participantes. Tenta combinar-se aqui uma análise objetiva e sistemática com uma perspetiva mais vivencial, procurando compreender o contexto a partir do olhar de quem está/esteve presente diariamente. Desta forma, as linhas que se seguem não se limitam à descrição do contexto, mas procuram também ajudar a compreender como este condicionou e potenciou o processo educativo desenvolvido.

#### **3.1 A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

A Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA), também chamada Apendências, é uma entidade sem fins lucrativos que atua a nível nacional, com sede no Porto. Criada em 2011, surgiu da necessidade de reforçar a Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal, promovendo o direito à aprendizagem ao longo da vida e desenvolvendo políticas e práticas que valorizam a qualificação da população adulta. A APEFA posiciona-se como uma das principais organizações nacionais dedicadas à valorização do papel da educação não formal, assumindo a educação de adultos como uma ferramenta de transformação social e de promoção da cidadania (Loureiro & Feliciano, 2022).

O trabalho da APEFA passa por criar redes de cooperação entre profissionais e instituições educativas, propondo políticas públicas ajustadas às necessidades reais da população e promovendo formas de aprendizagem mais flexíveis e próximas das pessoas. A Associação tem um papel ativo na reflexão sobre políticas públicas, contribuindo para a discussão nacional sobre literacia, igualdade de oportunidades e reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida. Para isso, organiza diversos eventos e iniciativas, como o "Seminário Nacional de Educação de Adultos" e o "Setembro, Mês da Alfabetização e das Literacias" (SMAL), que têm vindo a ganhar cada vez mais impacto (Loureiro & Feliciano, 2022). Além disso, lidera projetos de grande relevância, como o "Percurso de Cidadania, Alfabetização Solidária e Literacias", que visa combater o analfabetismo e promover o desenvolvimento pessoal e social de pessoas e comunidades em diferentes territórios, com destaque no Norte do país (Loureiro & Feliciano, 2022).

Este projeto é dinamizado com forte cooperação local, envolvendo autarquias, bibliotecas, escolas e outras entidades comunitárias. Tal como referido por Loureiro & Feliciano (2022), trata-se de um projeto com dimensão comunitária, interinstitucional e territorializada, que pretende chegar a pessoas com baixos níveis de escolaridade e em situação de maior vulnerabilidade social.

No caso da CIS da qual provêm as participantes neste projeto, há articulação com a APEFA e o "Percurso de Cidadania" e ainda com um Centro Qualifica, que desenvolve um Projeto Local Promotor de Qualificações (PLPQ), uma iniciativa financiada pelo Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) em parceria com várias entidades locais com o objetivo de envolver pessoas adultas pouco qualificadas em processos educativos, com vista à sua certificação escolar de nível básico (B1, B2 ou B3). O desenvolvimento do "Percurso de Cidadania" articula-se aqui com a rede do PLPQ para apoiar o envolvimento de pessoas em situação de maior vulnerabilidade social e educativa. Tal articulação garante que o trabalho educativo realizado com o grupo não é um ato isolado, mas integra-se numa rede mais ampla de intervenção social e comunitária, o que reforça a coerência com os propósitos de inserção social das mulheres participantes e também com a abordagem assente na IAP assumida neste projeto.

## 3.2 O PROJETO "PERCURSOS DE CIDADANIA, ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA E LITERACIAS"

Como acima se referiu, o projeto "Percurso de Cidadania", promovido pela APEFA, tem como objetivo central a promoção da literacia e da inclusão social, intervindo em diversas comunidades, principalmente no Norte do país (Gonçalves, 2022; website da APEFA). Através de uma abordagem participativa e comunitária, o projeto atua em zonas com diferentes características populacionais, desde áreas densamente povoadas até locais mais isolados, onde a necessidade de qualificação e promoção das competências das pessoas adultas ainda é um grande desafio.

O projeto parte do princípio de que aprender ao longo da vida é um direito de todas as pessoas, independentemente da idade, percurso escolar ou condição social, e procura chegar a públicos que tendem a estar afastados das ofertas formais de educação. Segundo Gonçalves (2022), muitas destas pessoas já tentaram regressar à aprendizagem anteriormente, mas desistiram devido a experiências negativas, desmotivação ou falta de respostas adequadas às suas necessidades e ritmos.

As suas ações são desenhadas em função das especificidades de cada território e grupo participante. Neste sentido, trata-se de um projeto territorializado e solidário, apoiado por uma rede de instituições locais, como autarquias, Centros Qualifica, IEFP, associações e serviços sociais, reunidas num Conselho das Instituições Promotoras (CIP) (APEFA, s.d.; Gonçalves, 2022). Esta estrutura local facilita a identificação de participantes, o acesso a espaços comunitários e uma articulação direta com recursos educativos do território.

Entre as metodologias usadas estão oficinas de alfabetização, literacia e competências digitais, círculos de leitura e escrita, uso de materiais visuais e estratégias centradas nas experiências dos adultos (Gonçalves, 2022). A capacitação técnica de educadores e formadores é também preocupação do projeto, assim como campanhas de sensibilização junto das comunidades, que

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://apefa.org/percursos-de-cidadania/> (consultado em 11/11/2025 às 17h42).

pretendem dar visibilidade ao direito à aprendizagem e ao papel transformador da educação ao longo da vida (Gonçalves, 2022).

O impacto deste trabalho tem sido acompanhado e documentado pelo Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), através de um estudo de avaliação externa que assume um caráter continuado e colaborativo (Rothés *et al.*, 2023). Este estudo de Rothés, Queirós, Moreira & Pereira (2023), sublinha, por um lado, os constrangimentos estruturais que o projeto enfrenta, como a desvalorização social dos problemas de baixa literacia, a rigidez dos programas públicos e a ausência de um quadro estável de financiamento, e, por outro, os fatores que têm contribuído para a consolidação e o sucesso das oficinas de alfabetização e literacias, nomeadamente a forte articulação territorial, a flexibilidade das soluções formativas, a valorização dos percursos dos participantes e a combinação entre trabalho voluntário e equipas técnicas. A avaliação é entendida como um dispositivo de apoio à melhoria contínua do projeto, reforçando a sua coerência pedagógica e a sua inserção na comunidade (Rothés *et al.*, 2023).

O projeto relatado neste documento articulou-se com o projeto mais amplo que é o “Percursos de Cidadania” e ganhou contornos concretos através do trabalho com um grupo de mulheres residentes numa Comunidade de Inserção Social. Para além das ações realizadas pelas voluntárias do projeto da APEFA, foi constituído um espaço de trabalho adicional, através de sessões em formato oficial, que assumiram um caráter particularmente significativo, uma vez que funcionaram como espaços de reaproximação à aprendizagem, de reconstrução pessoal e de valorização das experiências de vida das participantes.

### **3.3 O PROJETO LOCAL PROMOTOR DE QUALIFICAÇÕES**

Para além do enquadramento e suporte do projeto “Percursos de Cidadania”, o projeto aqui apresentado articulou-se com um PLPQ, que visa promover oportunidades de educação inclusiva, de forma territorializada e visa proporcionar mais oportunidades de qualificação a pessoas adultas pouco qualificadas, promovendo a cidadania ativa e o desenvolvimento social e

económico da região. Segundo os dados oficiais<sup>2</sup>, o PLPQ “Projeto Local Promotor de Qualificações” tem como metas sensibilizar a comunidade para o papel dos Centros Qualifica, reforçar a coesão social e a valorização de competências de adultos com baixas qualificações, combater diferentes formas de analfabetismo e promover literacias e competências digitais.

De acordo com os técnicos do Centro Qualifica, com o apoio da Câmara Municipal, este PLPQ integra uma rede alargada de instituições locais, que tem permitido a realização de ações de formação, eventos de sensibilização e parcerias estratégicas, que apoiam, prolongam e complementam a ação do Centro Qualifica, responsável pelo projeto e pelos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que nele são promovidos.

No terreno, as atividades são organizadas pelos/as técnicos/as do Centro Qualifica, que articulam as necessidades locais com as orientações pedagógicas e os projetos em que estão envolvidos. Desde o início do projeto, a relação com estes profissionais revelou-se fundamental para garantir a integração das oficinas e a flexibilidade na sua execução. O diálogo constante entre coordenadores, técnicos, educadores e participantes permitiu ajustar conteúdos, repensar estratégias e adaptar o planeamento às condições reais do grupo.

### **3.4 A COMUNIDADE DE INSERÇÃO SOCIAL**

Neste projeto, a Comunidade de Inserção Social (CIS) assume uma importância e um papel fundamental na integração de mulheres em situação de vulnerabilidade. Gerida por uma Associação Solidária, esta estrutura acolhe mulheres que, por diversos motivos, enfrentam dificuldades significativas nas suas trajetórias pessoais, familiares e sociais. O acolhimento é temporário, mas procura criar as condições necessárias para que cada mulher possa reconstruir gradualmente a sua autonomia e redefinir os seus objetivos pessoais e profissionais.

A casa onde vivem é uma moradia ampla, com um espaço exterior cuidado, onde recentemente foi criada uma pequena horta terapêutica, dinamizada com o apoio das técnicas e das próprias residentes. A estrutura tem capacidade para 20 pessoas, sendo que 8 podem estar em regime de

---

<sup>2</sup> Por motivos de anonimização, não é possível identificar o PLPQ específico nem o território onde decorreu.

alojamento permanente. No momento do desenvolvimento do projeto, eram apenas estas pessoas em regime permanente que se encontravam na CIS, e com quem fui trabalhando. O ambiente físico e simbólico da casa desempenha um papel importante no processo de reabilitação, devendo, por isso, o espaço ser pensado como um lugar de segurança e rotina.

Apesar de ser um espaço de apoio, existem regras muito claras e rígidas que estruturam a rotina das residentes. Não podem, por exemplo, usar perfumes, beber café livremente ou dormir sestas durante a semana. Esta organização pretende promover a disciplina e a responsabilidade, mas também é sentida pelas mulheres como um desafio à sua autonomia, especialmente nos primeiros tempos de estadia.

A prioridade de acolhimento é dada a mães com filhos menores, muitas vezes em situação de Medidas de Promoção e Proteção, bem como a mulheres em situação de exclusão social, dependência ou desemprego prolongado. Para além do alojamento, a CIS disponibiliza apoio psicológico, social, atividades de capacitação, oficinas criativas e formações que procuram, de forma gradual, apoiar a reconstrução de projetos de vida, e foi por aqui que o projeto também se desenvolveu e “encaixou”.

O contacto diário com estas mulheres permitiu perceber que, apesar das dificuldades, há uma grande vontade de mudar e de construir um futuro diferente. Durante as sessões e conversas informais, tornou-se evidente que a motivação para participar em atividades educativas não está apenas ligada à aquisição de competências, mas também à necessidade de se ocuparem com algo enquanto estão neste processo de reabilitação e promoção da inserção social e, eventualmente, formativa e profissional.

A ligação entre a CIS e as oportunidades formativas que têm surgido tem sido essencial para garantir que estas mulheres tenham acesso a oportunidades reais de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, tentando promover uma mudança estrutural na sua trajetória de vida. As sessões desenvolvidas no âmbito do projeto tentaram funcionar como um prolongamento das práticas educativas já presentes na casa, reforçando a articulação entre a intervenção social e a intervenção pedagógica. O trabalho conjunto entre a APEFA, o Centro Qualifica, a Câmara Municipal, a CIS e as restantes instituições envolvidas vai muito além da simples oferta de

formação. Estas iniciativas estão a dar novas perspetivas a quem nem sempre teve as melhores oportunidades e a combater ativamente a exclusão social.

### **3.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO**

O grupo de participantes é composto por mulheres adultas residentes na CIS. Estas mulheres encontram-se em contexto de reabilitação e/ou vulnerabilidade social, muitas delas em processos de reconstrução pessoal, familiar e profissional. Ao longo das sessões foi possível perceber que a maioria teve experiências escolares interrompidas ou pouco valorizadas e qualificantes, existindo um histórico comum de dificuldades no percurso educativo e profissional.

A faixa etária das participantes varia entre os 30 e os 60 anos. Algumas são mães. Nuns casos, chegaram recentemente à CIS, outras estão a viver na CIS há vários meses. Há mulheres que já tinham trabalhado em áreas como a restauração, cuidados a idosos ou comércio, enquanto outras nunca chegaram a exercer uma atividade profissional estável ou sempre se ocuparam das tarefas domésticas. Em muitas conversas informais, partilharam não só as suas experiências de vida, como também as suas expectativas para o futuro, que passam por encontrar emprego, voltar a estudar, recuperar a relação com os filhos ou, simplesmente, ganhar alguma autonomia. Essas diferenças trouxeram ao grupo uma riqueza de perspetivas e de vivências, que se refletiu nas partilhas e nas dinâmicas coletivas.

Durante as sessões, foi bem visível a diversidade do grupo. Enquanto algumas mulheres participavam ativamente e se mostravam muito abertas à partilha, outras permaneciam mais silenciosas, sobretudo nas primeiras semanas. Com o tempo, essa reserva inicial deu lugar a uma maior confiança e presença no grupo, permitindo que cada uma encontrasse o seu próprio ritmo e forma de expressão. As participantes revelaram um grande interesse por atividades com componente prática ou criativa, como escrita de cartas, colagens temáticas, exercícios em grupo, entre outras atividades.

Entre as participantes, destacavam-se diferentes percursos e formas de estar, como de seguida se descreve de forma sintética.

A A foi, desde o início, uma das vozes mais presentes do grupo. Comunicativa e com sentido de humor, trazia frequentemente energia às sessões. Partilhava com facilidade aspectos do cotidiano e das dinâmicas internas da casa, sendo muitas vezes quem quebrava o gelo em momentos mais tensos. Apesar dessa postura descontraída, revelou fragilidades ligadas à impulsividade e às dificuldades em lidar com regras institucionais, o que levou a alguns momentos de conflito com as monitoras. Ainda assim, mostrou um forte sentido de pertença ao grupo e valorizou sempre as atividades, fossem elas mais sérias ou descontraídas.

A B viveu o processo de forma mais ambivalente. Desde cedo expressou resistência à permanência na Comunidade, afirmando várias vezes o desejo de sair. A maternidade foi um tema central nas suas partilhas, falava frequentemente da filha adolescente, do desejo de reconstruir a relação e de poder recebê-la em casa. Ao longo dos meses, alternou entre momentos de maior participação e fases em que se retraía mais, mas manteve-se envolvida o suficiente para contribuir para o grupo, sobretudo nas discussões sobre igualdade e família. No reencontro posterior à conclusão do projeto, demonstrou uma mudança positiva, mais tranquila e otimista, apesar de manter o objetivo claro de sair da CIS.

A C mostrou-se sempre prática e direta, participando de forma ponderada, mas sempre com comentários pertinentes. Demonstrava curiosidade pelos temas das oficinas, especialmente quando envolviam debate ou reflexão sobre temas da atualidade, e mostrava interesse em compreender as notícias e o contexto político. Durante o período em que esteve sob restrição de café e tabaco, tornou-se mais reservada e irritadiça, mas depois voltou a envolver-se nas conversas com naturalidade. Foi uma das que mais valorizou a ideia de liberdade e de poder de decisão dentro da instituição.

A D destacava-se pela serenidade e pela postura conciliadora. Com mais experiência de vida e passagem por outras instituições, assumia muitas vezes um papel de mediação nos conflitos do grupo, sendo respeitada pelas restantes participantes. As suas intervenções revelavam maturidade e capacidade de empatia, procurou sempre equilibrar o grupo e apoiar quem demonstrava maior instabilidade emocional. Durante as oficinas, partilhou várias vezes histórias de superação, reforçando a importância de “dar valor às pequenas conquistas”. Teve muitas

dificuldades a nível familiar, tendo já passado por algumas perdas, nomeadamente de um filho, e notava-se que exercia, de alguma maneira, um papel maternal para as participantes mais novas.

A E era uma das mulheres mais velhas do grupo e já estava na Comunidade há algum tempo. Participava com regularidade, mostrava interesse de maneira consistente pelos temas de direitos das mulheres e ligava-os às suas próprias experiências, incluindo episódios de violência doméstica. Falava muitas vezes dos filhos e dizia que a permanência na CIS também era “por eles”. Contribuía com opinião própria nos debates, especialmente quando discutíamos igualdade de género e questões sociais, e mantinha uma postura atenta e respeitadora nas partilhas das colegas. Preferia atividades orais a tarefas de escrita longa, mas, quando necessário, pedia ajuda sem qualquer tipo de vergonha.

A F era uma das participantes mais velhas e enfrentava limitações físicas que condicionavam a sua mobilidade. Apesar disso, tentava participar sempre que possível e mantinha uma presença muito marcante. Tinha uma postura tranquila e um sentido de humor que contribuía para o bom ambiente do grupo, mesmo nos dias em que não podia acompanhar todas as atividades. Foi particularmente envolvida nas tarefas coletivas e nas atividades artísticas. Nem sempre queria trabalhar, pois sentia-se muitas vezes cansada, contudo o grupo fazia questão de a incentivar a envolver-se nas atividades.

A G teve uma passagem curta pela CIS. Chegou muito reservada, mas ganhou confiança rapidamente e, a partir daí, participava com energia e bom humor. Mostrava-se disponível para as atividades e envolvia-se nas conversas quando o tema lhe dizia respeito. Falava com frequência dos filhos e das saudades de casa. Acabou por desistir do “programa” para regressar à família, decisão que foi difícil, mas que assumiu como prioridade naquele momento.

A H e a I já estavam na CIS quando entrei e concluíram a estadia a meio do desenvolvimento deste projeto. Muito comunicativas, foram ganhando confiança ao longo das semanas. No início, evitavam as atividades de escrita, com receio de errar, mas acabaram por escrever sem medo, pedindo apenas apoio na revisão, quando necessário. Como entraram na mesma altura, apoiavam-se mutuamente e sentavam-se sempre juntas, o que facilitou a participação de ambas e aumentou a segurança no desenvolvimento das tarefas em grupo.

A J estava na CIS há vários anos, sem rede familiar para onde regressar, e era a participante mais velha do grupo. Tinha limitações de saúde e mobilidade e, por vezes, adormecia durante as sessões. Ainda assim, procurámos incluí-la sempre nas atividades e mobilizar a sua experiência para a formação do grupo. Conversávamos com ela, adaptávamos as tarefas e optámos por atividades mais artísticas. Sabia apenas escrever o nome, mas gostava de desenhar e pintar, e mantinha-se mais envolvida quando as propostas passavam por esse tipo de atividades.

Além destas, participaram no projeto outras mulheres que passaram pela CIS no período da respetiva duração, mas por durações mais curtas, geralmente por estarem em transição para outras respostas sociais ou abandonaram a Comunidade em pouco tempo. Em síntese, o grupo apresentou perfis, ritmos de aprendizagem e níveis de literacia distintos, com variações frequentes de assiduidade e motivação. Esta heterogeneidade, somada à rotatividade de entradas e saídas na CIS, exigiu ajustes regulares na condução das oficinas e na definição das tarefas. As regras institucionais e os constrangimentos do quotidiano tiveram impacto direto na participação. Apesar disso, observaram-se potencialidades significativas e foi possível mobilizar recursos relevantes, o apoio entre pares, a curiosidade pelos temas, a disponibilidade para experimentar e um maior envolvimento quando as propostas eram concretas e adaptadas aos gostos, disposições e interesses. Estes elementos foram determinantes para organizar o trabalho e orientar o processo de coconstrução do desenho do projeto e as escolhas metodológicas e práticas para o seu desenvolvimento.

De forma geral, o grupo revelou uma convivência marcada por diferentes ritmos de participação, momentos de maior abertura e outros de retraimento, sempre influenciados pelo contexto institucional e pelas histórias individuais. Apesar das diferenças de idade, escolaridade e percurso de vida, foram criando um sentido progressivo de pertença e apoio mútuo, visível tanto nas atividades formais como nos momentos informais. Houve dias em que o grupo chegava motivado e envolvido, e outros em que o cansaço emocional e as tensões internas se refletiam na participação, algo natural num contexto residencial com regras exigentes e rotinas precisas. A flexibilidade para ajustar as propostas, o foco na relação e a construção de confiança ao longo do tempo foram essenciais para manter o envolvimento e facilitar a partilha de experiências.

A equipa técnica envolvida no projeto incluía profissionais da CIS e do Centro Qualifica, com papéis distintos, mas complementares. Na CIS, as monitoras eram a presença mais constante, responsáveis pela gestão do quotidiano, supervisão das rotinas e apoio direto às residentes. Estavam atentas às regras da instituição e à manutenção de um ambiente estruturado, o que, por vezes, implicava medidas disciplinares, como a limitação de café ou tabaco, que tinham impacto no humor e na dinâmica do grupo. Ao mesmo tempo, mostravam preocupação com o bem-estar das mulheres e procuravam criar momentos de diálogo e apoio, funcionando muitas vezes como primeiras mediadoras de conflitos internos. Além das monitoras, havia também uma psicóloga que acompanhava as mulheres. Fazia atendimentos individuais e em grupo, ajudava no processo de adaptação à casa e apoiava quando surgiam dificuldades emocionais.

A par da equipa interna, existia também uma professora voluntária de Português, que dinamizava uma oficina semanal. Tal como as minhas sessões, a dela acontecia uma vez por semana e fazia parte da rotina formativa da casa. A sua presença era importante sobretudo para apoiar as mulheres com maiores dificuldades na área da literacia. A oficina de Português complementava o restante trabalho educativo e ajudava a manter o contacto das mulheres com a leitura, a escrita e a expressão oral.

No Centro Qualifica, o coordenador e dois técnicos asseguravam a ligação entre o projeto e o restante dispositivo formativo municipal. Foram eles que, desde o início, definiram o enquadramento da intervenção, abriram espaço para autonomia pedagógica e explicaram os limites e constrangimentos do projeto. Mostraram-se disponíveis para apoiar a dinâmica das oficinas, clarificar dúvidas e ajustar planeamentos, mesmo reconhecendo, de forma aberta, que algumas decisões institucionais foram tomadas “em cima do joelho” e que o cronograma apertado criava desafios.

A articulação com a equipa foi feita em algumas reuniões e em momentos informais ou até mesmo através de comunicação digital. Essa cooperação, ainda que nem sempre formalizada, foi essencial para integrar as oficinas na rotina da instituição e do projeto, e tentar resolver imprevistos logísticos recorrentes, como problemas com chaves, material e condições das salas.

No geral, a equipa técnica mostrou uma postura prática e disponível para conversar e resolver problemas ou gerir as sessões. Reconheciam as limitações da instituição e tentavam encontrar soluções dentro desse contexto, que nem sempre foram possíveis de concretizar. Essa atitude ajudou o projeto a ganhar espaço no dia a dia da CIS e mostrou como é importante trabalhar em conjunto entre a área social e a educação de adultos, sobretudo em contextos onde as necessidades sociais são maiores.

## **4. DESENHO DO PROJETO**

O desenho deste projeto foi sendo feito à medida que fui compreendendo melhor o contexto e as pessoas envolvidas. As oficinas foram estruturadas a partir da observação direta e participante, das conversas informais e das necessidades que se tornaram visíveis no dia a dia do grupo proveniente da Comunidade de Inserção Social. Não havia um modelo fechado para os encontros e sessões de trabalho. As ideias para as oficinas foram surgindo com o tempo, conforme fui conhecendo o grupo e o que as participantes revelavam nas suas conversas e atitudes.

O projeto foi realizado através de um processo contínuo e, no início do contacto com as participantes, o trabalho envolveu o desconhecido, houve um “apalpar de terreno” para ver o que funcionava com o grupo e o que não funcionava. Isto significa que o trabalho realizado não foi pensado “para” as participantes, mas “com” elas, mesmo que, por vezes, essa participação se manifestasse de forma simples, nas escolhas dos temas, nas reações às propostas ou nas conversas que davam pistas sobre o que, para elas, fazia ou não sentido explorar.

Este capítulo apresenta as principais etapas desse processo, isto é, as necessidades que emergiram, as potencialidades observadas, os objetivos definidos e as estratégias que sustentaram o trabalho desenvolvido.

### **4.1 NECESSIDADES IDENTIFICADAS E NECESSIDADES PRIORIZADAS**

Com base nos elementos resultantes da observação direta e participante, das conversas informais e da convivência durante as oficinas, foi possível identificar um conjunto de necessidades que se foram tornando evidentes ao longo do processo. As mesmas não foram levantadas através de um diagnóstico formal, mas sim observadas no decorrer das interações diárias e das respostas do grupo às atividades propostas. Com o tempo, pôde-se perceber que muitas das dificuldades não eram apenas de ordem cognitiva ou técnica, mas também emocionais e relacionais, ligadas à forma como cada uma se via e se posicionava perante si própria e perante a possibilidade de aprender.

A primeira dimensão a emergir está diretamente ligada aos baixos níveis de escolaridade e à relação frágil com a escola e com a aprendizagem formal. Algumas participantes partilharam histórias de abandono escolar precoce, enquanto outras recordaram experiências escolares marcadas pela humilhação ou pela sensação de incapacidade. Durante os exercícios de leitura e escrita, era frequente ouvirem-se frases como “Eu não sei escrever bem” ou “Não sei se está certo, vê lá tu”, revelando insegurança, mas também vontade de melhorar. Este medo de errar condicionava a participação, mas, com o tempo, foi diminuindo, à medida que o grupo percebia que ali o erro não tinha o mesmo peso e não era motivo de crítica, mas era oportunidade de reflexão e aprendizagem.

Um segundo aspeto relevante, em parte relacionado com o anterior, diz respeito à falta de autoestima e de confiança pessoal. Várias participantes expressaram dificuldade em valorizar-se, não apenas pela situação atual, mas por um histórico de desvalorização e perda de autonomia. Frases como “Já não tenho idade para aprender” ou “Não sirvo para nada” apareciam com frequência no início das oficinas. Por outro lado, havia também a perceção de que aquele espaço representava uma oportunidade de recomeço. Uma das participantes comentou: “Estar aqui é difícil, mas pelo menos tenho tempo para pensar em mim”<sup>3</sup>. Essa ambivalência, entre o cansaço e a vontade de mudança, foi uma das marcas mais consistentes do grupo.

Em várias conversas, o grupo manifestou curiosidade por temas políticos, notícias ou assuntos relacionados com direitos das mulheres. Durante uma sessão, C disse: “A gente aqui não sabe o que se passa no país, só ouve televisão à hora das refeições”. A C valorizava muito a ideia de liberdade e tomada de decisão, e tanto ela como restante grupo, sentiam falta de compreender o que acontecia “lá fora”. A falta de contacto regular com a atualidade criava uma sensação de isolamento e alimentava a perceção de que o mundo avançava sem elas. Trazer notícias, músicas ou pequenos vídeos para as oficinas tornou-se, por isso, uma forma de aprendizagem significativa. As mulheres participavam com interesse, partilhavam opiniões e ficavam contentes quando percebiam que conseguiam argumentar sobre temas complexos. Esse envolvimento mostrou que existia uma necessidade de promoção da literacia, em especial no uso de meios de

---

<sup>3</sup> Todos os elementos citados neste e no próximo capítulo referem-se a registos do diário de campo.

comunicação e no desenvolvimento de pensamento crítico em temas do quotidiano, mas também na vontade de voltarem a sentir-se parte do que acontece à sua volta.

A necessidade de se sentirem ativas e ligadas ao exterior foi outra constante. As participantes demonstravam entusiasmo com as atividades realizadas fora da instituição, visitas, caminhadas, *yoga*, e diziam sentir-se “mais leves” quando saíam. Numa visita à rádio, D disse: “Se a minha família me ouvir na rádio, nem acredita”. Para além do peso emocional que a ligação à família tem no seu percurso, esta intervenção refletiu também a sua postura habitualmente bem-disposta e aberta a experiências novas, pois foi a primeira a voluntariar-se para a pequena entrevista quando a maior parte do grupo hesitou.



*Figura 1 – Ida à Rádio com vários grupos que integram o projeto da APEFA<sup>4</sup>*

Notou-se o entusiasmo das participantes nestas atividades, que mostraram o quanto o contacto com o exterior reforçava o sentimento de pertença e a motivação para aprender. Isso evidenciou a importância de uma aprendizagem prática e experiencial, que as ajudasse a sentir-se parte da vida social e cultural.

Por fim, destacou-se a esperança de voltar a trabalhar e recuperar autonomia financeira e pessoal. Muitas tinham percursos de trabalho interrompidos e falavam sobre receios em relação

---

<sup>4</sup> Esta e as próximas fotografias ao longo do relatório foram todas tiradas por mim durante as sessões.

ao regresso ao mercado laboral, mas também manifestavam vontade de estar preparadas para esse momento. As atividades ligadas à empregabilidade, como a construção de currículos ou a simulação de entrevistas, eram recebidas com interesse, pois respondiam a uma necessidade prática e a um desejo de futuro.

Em síntese, as necessidades identificadas e priorizadas neste projeto foram:

- Reconciliação com a educação, ultrapassando alguns medos e inseguranças do passado;
- Reforço do autoconhecimento, da autoconfiança e da autoestima;
- Acesso a informação e desenvolvimento do pensamento crítico face a temas do quotidiano;
- Participação ativa em atividades comunitárias e culturais;
- Preparação para o regresso ao trabalho e para a autonomia futura.

## **4.2 POTENCIALIDADES E RECURSOS**

Apesar das dificuldades sentidas, o grupo revelou várias potencialidades, que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Desde cedo foi possível perceber a capacidade destas mulheres para criarem laços entre si, para acolherem quem chegava de novo e para se apoiarem mutuamente em momentos mais difíceis. Quando chegavam mulheres novas à Comunidade, o grupo tinha o cuidado de as apresentar aos espaços e explicar as regras, mostrando que a integração era uma responsabilidade partilhada. Uma das notas de terreno, focada na descrição do ambiente, ilustra bem este aspeto: “Vieram três mulheres novas cá para a CIS (...) e as outras mostraram-lhes logo a horta, explicaram cada coisinha que plantaram e acolheram-nas como se fossem do grupo há muito tempo”. Esta capacidade de integração e de cuidado coletivo tornou-se essencial num contexto marcado pela rotatividade de participantes.

Outro facto positivo foi a disponibilidade para conversar, partilhar experiências e comentar acontecimentos do quotidiano. Mesmo quando as atividades envolviam leitura ou escrita, momentos que geravam mais insegurança, o grupo mantinha uma atitude participativa e curiosa. Uma pergunta simples, como “O que acham disto?” ou “Já viveram algo parecido?”, era suficiente para começarem conversas longas. Durante uma sessão sobre igualdade de género, C comentou: “Eu explico aos meus filhos que os rapazes também têm de lavar a loiça. Isso não é coisa só de mulher”. Esta afirmação surgia da sua experiência pessoal e das responsabilidades familiares que sempre assumiu com autonomia, especialmente enquanto mãe de dois filhos rapazes menores. Este tipo de partilha mostrava como as discussões ultrapassavam o plano abstrato e se ligavam diretamente às vivências do dia-a-dia destas mulheres.

A cooperação entre as participantes também se destacou como um dos principais recursos do grupo. Nas atividades mais práticas, era comum ajudarem-se mutuamente: “Faz assim, eu mostro-te”, dizia uma delas enquanto explicava à colega como dobrar um envelope. Mesmo em dias de maior cansaço, o grupo procurava manter-se unido e cumprir as tarefas, mostrando um sentido de compromisso com o trabalho coletivo. Essa atitude foi especialmente visível nas atividades de escrita e na preparação da “revista” final, em que todas contribuíram de alguma forma, adaptando o nível de envolvimento às suas capacidades.

Um aspeto a destacar é a curiosidade e vontade de aprender. Mesmo quando afirmavam “Não sei nada disso” ou “Não vou conseguir”, demonstravam interesse e pediam ajuda. Durante uma conversa sobre atualidade política, uma participante disse: “Gosto quando trazes estas coisas, porque assim sei o que se passa no país”. Essas reações mostravam uma vontade de aprender, mas que precisava de ser estimulada num ambiente seguro, ou seja, onde não houvesse julgamento.

A capacidade de adaptação às dificuldades logísticas também pode ser entendida como uma potencialidade. Houve sessões em que o espaço estava ocupado, o material era insuficiente ou o projetor não funcionava, mas o grupo raramente perdeu a disposição por causa destas situações. Em muitos desses momentos, as participantes sugeriam alternativas, como “Fazemos lá fora, está sol” ou “Podemos só conversar, hoje”, até porque era o que elas mais gostavam de fazer.

Ao nível institucional, a colaboração da equipa técnica da CIS e do Centro Qualifica foi muito importante para facilitar o trabalho. Apesar das limitações de espaço e recursos, houve sempre abertura por parte das técnicas e das formadoras para ajustar horários, ceder materiais e apoiar as atividades, apesar de muitas vezes não ser prático, contava também a intenção de ajudar. A Junta de Freguesia, ainda que apresentando instalações modestas, serviu de ponto de encontro e local em que o grupo participava com menos restrições do que no quotidiano da CIS.

Assim, os principais recursos e potencialidades mobilizadas para este projeto foram:

- A confiança e abertura das participantes para se envolverem nas sessões;
- A força dos laços de grupo e do apoio mútuo;
- O desejo de aprender e de abraçar desafios, mesmo com receios iniciais;
- A disponibilidade da instituição e da equipa técnica para permitir o desenvolvimento das oficinas;
- O próprio território, com espaços exteriores apropriados e outros recursos da comunidade local, que foram sendo integrados nas atividades (ex.: idas à rádio, utilização do espaço ao ar livre junto à Junta).

### **4.3 FINALIDADE E OBJETIVOS**

A finalidade deste projeto decorre do desejo de criar um espaço onde a educação possa ser uma experiência de reencontro das participantes consigo mesmas, com a aprendizagem e com a possibilidade de recomeçar. Um espaço em que as mulheres da Comunidade de Inserção Social se reconheçam como sujeitos capazes, com histórias, saberes e potencialidades que merecem ser valorizadas.

A proposta educativa do projeto articula-se com a missão mais ampla da APEFA e do Projeto Local Promotor de Qualificações (PLPQ), que visam garantir o direito à educação ao longo da vida, sobretudo para grupos socialmente vulneráveis e menos escolarizados.

Assente numa lógica que valoriza a educação não formal e orientada pelos princípios e estratégias da investigação-ação participativa, o projeto foi construído a partir da escuta, do diálogo e da observação. O caminho traçado não foi imposto, mas surgiu da confiança, da relação e da escuta atenta. Em várias sessões, surgiram frases com propósitos tão distintos como “Podíamos falar sobre autoestima” ou “Queria aprender a fazer o meu currículo”. Estas pistas serviram de orientação concreta para a definição dos temas e métodos de trabalho.

A partir das necessidades identificadas e da escuta das participantes, foram definidos cinco objetivos gerais para orientar a intervenção:

1. Promover o autoconhecimento e a valorização pessoal, fortalecendo a autoestima e o reconhecimento da experiência própria contida na história de vida.
2. Desenvolver competências básicas de leitura, escrita e comunicação, fortalecendo a autonomia, a expressão, o pensamento crítico e o acesso à informação.
3. Estimular o pensamento crítico e a cidadania ativa, promovendo a compreensão do mundo atual e assumindo um posicionamento mais sustentado sobre questões sociais relevantes.
4. Preparar o regresso ao mercado de trabalho, através do desenvolvimento de ferramentas práticas e da reflexão sobre experiências profissionais e projetos de futuro.
5. Criar um espaço seguro de partilha e escuta, fundado na empatia, no acolhimento e na liberdade para expressar ideias, sentimentos e dúvidas.

Estes objetivos foram operacionalizados em objetivos específicos, orientados para as aprendizagens a promover com o grupo:

- 1.1. Reconhecer aspetos da sua identidade, história e experiências de vida como fontes de valor educativo.
- 1.2. Expressar emoções, desejos e perspetivas de forma pessoal e consciente.
- 2.1. Interpretar textos simples e expressar-se por escrito com maior autonomia.
- 2.2. Comunicar oralmente com mais clareza e confiança em contextos do quotidiano.
- 3.1. Refletir sobre temas sociais e políticos relevantes para a sua realidade.
- 3.2. Participar em diálogos construtivos, sabendo argumentar e escutar diferentes perspetivas.
- 4.1. Identificar competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida.
- 4.2. Elaborar um currículo e planear os próximos passos no seu percurso profissional.
- 5.1. Partilhar ideias, sentimentos e opiniões num ambiente de respeito mútuo.
- 5.2. Construir relações de apoio, confiança e pertença no seio do grupo.

Ao invés de apenas “aplicar exercícios” e “transmitir conteúdos”, pois claramente não era esse o propósito desta intervenção, procurou-se criar condições para que as mulheres da Comunidade de Inserção pudessem experimentar formas de expressão que já existiam dentro delas, mas que, por vezes, não tinham tido espaço ou não eram percebidas como tendo legitimidade para “vir ao de cima”.

#### **4.4 ESTRATÉGIAS E AÇÕES PRINCIPAIS**

As estratégias foram definidas a partir das necessidades que foram sendo identificadas ao longo das sessões, procurando sempre cruzar o autoconhecimento, a valorização pessoal, a literacia, a cidadania e também a preparação para o futuro. A prioridade foi adaptar cada sessão de trabalho

ao grupo, criando atividades que tivessem utilidade prática e significado emocional. Desde o início, ficou claro que a flexibilidade era uma condição essencial para que as mulheres participassem de forma genuína.

As ações tiveram como objetivo criar um percurso educativo que unisse dimensões pessoais, sociais e práticas, respeitando o ritmo e os interesses das mulheres. Assim, as sessões combinaram momentos de expressão pessoal, aprendizagem funcional e reflexão coletiva. A metodologia seguiu princípios da educação não formal, com flexibilidade, uma forte componente participativa e foco no diálogo.

Foram dinamizadas oficinas temáticas, organizadas em torno de cinco eixos centrais:

1. Autoconhecimento e autoestima – Atividades de reflexão pessoal, escrita de textos breves e dinâmicas de grupo orientadas para a valorização individual.
2. Literacia e expressão – Exercícios de leitura, escrita e interpretação de pequenos textos, com correções em conjunto e reforço da confiança no uso da língua e na expressão oral.
3. Cidadania e pensamento crítico – Análise de temas da atualidade, debates sobre direitos e deveres e discussão de notícias que despertassem interesse no grupo.
4. Empregabilidade e autonomia – Elaboração de currículos, identificação de competências e simulações de entrevistas, com o intuito de aproximar o grupo de perspectivas de regresso ao mercado de trabalho.
5. Expressão e convívio – Momentos de descontração, atividades criativas e construção de um recurso e elemento de expressão final coletivo, que refletisse o percurso vivido.

O diálogo foi a principal ferramenta pedagógica, as atividades partiam frequentemente de perguntas simples, como “Como foi a vossa semana?” ou “O que acham deste tema?”, e evoluíam para conversas mais profundas, onde surgiam diversas aprendizagens. Esta abordagem horizontal permitiu que as oficinas fossem sentidas como um espaço de troca, e não de ensino formal.

As ações foram apoiadas por recursos simples, como papel, marcadores, cartolinas e materiais reutilizados, o que reforçou o carácter acessível e adaptável do projeto. Também houve recurso a meios digitais, quando possível, sobretudo para mostrar notícias, músicas ou vídeos curtos que serviam de ponto de partida para o debate.

Em termos de organização, as oficinas tiveram periodicidade semanal, com duração média de duas horas, e seguiram uma estrutura flexível: acolhimento inicial, desenvolvimento da atividade, partilha final e uma breve avaliação do que tinha sido a sessão naquele dia. Esta última parte era essencial para ajustar os conteúdos e perceber o impacto das propostas, preparando os momentos seguintes.

## **5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

Depois de definida uma abordagem e orientação geral, e depois de realizados os primeiros contactos e sessões, em que o foco foi sobretudo a promoção do interconhecimento, o projeto ganhou forma nas sessões de trabalho, ou “oficinas”, como foram sendo chamadas. Foram momentos de contacto direto com o grupo, onde as dinâmicas, as reações e até os imprevistos foram moldando o percurso. A prática mostrou que, mais do que cumprir um plano, como referido anteriormente, era necessário ajustar o ritmo e o conteúdo ao estado do grupo, às suas disposições e às suas vidas. O processo foi feito de tentativas, de pausas, de avanços e de muita escuta. Esta parte do presente relatório descreve o percurso vivido, as ações desenvolvidas e as adaptações feitas, mostrando como o diálogo e o trabalho com as emoções se tornaram o centro da intervenção.

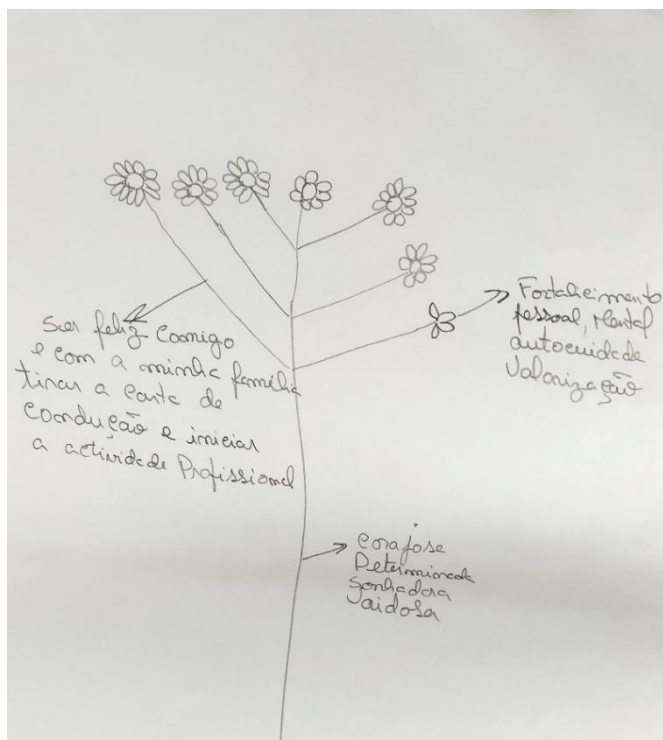
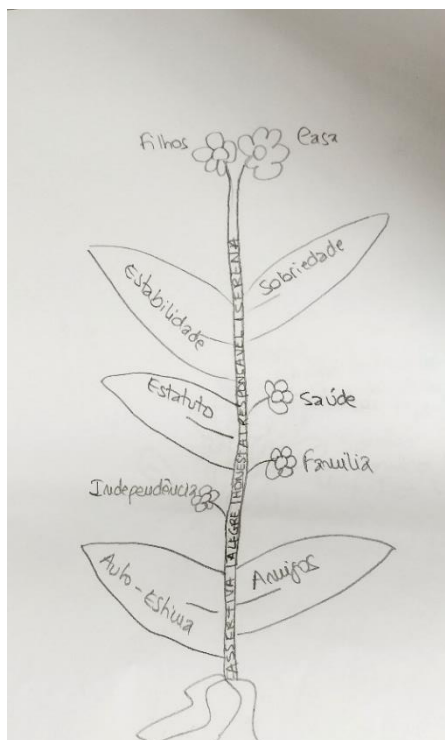
### **5.1 AÇÕES**

#### **5.1.1. REDESCOBRIR-SE**

O primeiro eixo do projeto centrou-se em criar um espaço onde as mulheres pudessem olhar para si próprias sem medo ou vergonha. Nas primeiras sessões, era visível a dificuldade em falar sobre si. O silêncio, os olhares para o chão e o humor usado como escudo eram reações frequentes. Apesar de elas terem um momento específico durante a semana, dinamizado no âmbito do projeto “Percurso de Cidadania”, da APEFA, e assegurado por uma professora voluntária, onde se centravam em aprendizagens em torno do Português, comentários como “Isso é coisa de escola” ou “Não tenho nada de interessante para contar” surgiam com naturalidade, revelando não só resistência, mas também uma forma de proteção. A vergonha da exposição, tão presente no início, mostrava as cicatrizes das experiências de desvalorização.

Uma das primeiras propostas passou pela realização do “exercício da planta”, que pretendia representar o percurso de vida: nas raízes, o que as sustentava, no caule, o que as fazia crescer, nas flores, o que desejavam alcançar. A ideia, aparentemente simples, gerou alguma resistência, “Não me apetece nada hoje”, “Isso é para crianças”, foram os primeiros comentários que elas

fizeram à atividade. Contudo, quando perceberam que não havia respostas certas, começaram a experimentar e até me pediram para mostrar desenhos no telemóvel de estruturas de plantas, para elas, de alguma forma, copiarem para o papel. Aos poucos, as folhas foram-se enchendo de palavras como “família”, “amigos”, “saúde”, “filhos”, “sobriedade” e “independência” ou até frases mais completas. A atividade serviu como porta de entrada para conversas que não aconteceriam de outra forma.



Figuras 2 e 3 – Exercício da Planta realizados por C e por E, respetivamente.

No final da sessão, muitas disseram que não esperavam conseguir fazer algo “tão bonito”. A valorização estética, ao verem algo feito por si próprias, funcionou como reforço da autoestima. Mesmo as que tinham escrito apenas uma ou duas palavras mostravam orgulho no resultado. Percebeu-se que o mais importante não era o conteúdo do desenho, mas o facto de conseguirem produzir algo de princípio ao fim.

Esta sessão marcou o início de um processo de descoberta, centrado na ideia de que o autoconhecimento não precisa de ser um exercício abstrato, mas pode acontecer através do gesto, da cor, do desenho. A linguagem visual e simbólica funcionou como mediadora emocional, permitindo-lhes falar de si sem se sentirem tão vulneráveis.

Noutra oficina, propôs-se a escrita de cartas. Cada uma poderia escolher para quem escrever: para si própria em criança, para alguém que marcou a sua vida ou para alguém do presente. No início, várias hesitaram – “Não sei escrever”, “Não sei a quem dirigir” –, mas a atividade foi ganhando ritmo quando perceberam que a carta não seria avaliada nem lida em voz alta se não quisessem, notou-se muitas vezes este primeiro impacto de terem medo de ser avaliadas. Algumas escreveram para filhos, outras para familiares distantes, e houve quem escrevesse para si própria, como um desabafo.

Foi o caso de B, cuja relação marcada por tentativas de recomeço e pela vontade de recuperar a confiança da filha a levou a escrever: “Se eu pudesse voltar atrás, dizia-te para não teres medo. Fiz o melhor que soube, e agora quero cuidar um bocadinho mais de mim para poder cuidar de ti”. Já a A, com o bom humor de sempre e de uma forma mais descontraída, escreveu a uma amiga: “Já viste onde viemos parar? Mas ainda cá estamos, isso é que importa”, tentava levar este processo com o máximo de leveza que conseguia, mas era das participantes que mais passava dificuldades a nível de controlo emocional com a reabilitação. As cartas tornaram-se um espaço de libertação silenciosa. Enquanto escreviam, o ambiente mudava, houve menos conversa, mais concentração e por vezes lágrimas que tentavam esconder.

No final, algumas pediram para eu ler o que tinham escrito, foi o primeiro momento em que mostraram que confiavam em mim, mas mesmo assim as primeiras palavras eram sempre “Está cheio de erros”. Esta atitude de partilha foi iniciada por uma das participantes e, depois, o resto do grupo ganhou alguma coragem para fazer o mesmo, tendo outras participantes decidido vivenciar este momento mais íntimo comigo.

Ao longo das semanas, começaram a surgir mudanças subtis, mas consistentes. As frases “Não sou capaz” e “Não sei fazer” foram dando lugar a expressões como “Posso tentar” ou “Vê se está bem assim”. O medo do erro não desapareceu, mas perdeu peso. Mais do que aprender algo novo, o foco passou a ser reconhecer valor nas experiências de vida, perceber que saber cuidar, criar, resistir ou orientar os outros também é uma forma de conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, estas oficinas mostraram que a autoestima não se “ensina”, constrói-se. Cada exercício foi, na verdade, uma tentativa de reconstruir uma imagem positiva de

si próprias, tantas vezes danificada por situações de vida anteriores. A valorização pessoal emergiu do reconhecimento mútuo entre elas. Quando uma elogiava o trabalho da outra, quando partilhavam risos, ou quando se ajudavam a terminar uma tarefa. Essas pequenas trocas, mais do que qualquer técnica educativa, foram o que realmente alimentou o sentimento de pertença e confiança.

No fim desta fase, ficou claro que o autoconhecimento e a valorização pessoal não foram apenas temas das oficinas, mas processos vividos na prática. Cada sessão funcionou como um espelho onde se reviam, às vezes com desconforto, outras com humor, mas sempre com a possibilidade de recomeçar.

### **5.1.2. DESBLOQUEAR A VOZ**

A relação com a leitura e a escrita apareceu, desde o início, como um dos maiores desafios. Muitas traziam histórias de abandono escolar, repetências ou momentos de humilhação na escola. Isso surgia sobretudo em comentários baixinhos, para a colega do lado, durante as atividades, como quando H dizia, com alguma vergonha: “Eu era a última da turma terminar as atividades de escrita”, ou quando I comentava que “a professora gozava comigo porque eu lia devagar”. As duas tinham chegado juntas à CIS e apoiavam-se muito nas sessões que fizemos, talvez porque partilhavam esta insegurança antiga ligada à escola. Estas memórias ainda influenciavam a forma como olhavam para qualquer tarefa que envolvesse escrita.

Nas primeiras sessões, era visível o desconforto. Muitas diziam de imediato “Eu não sei escrever”, antes mesmo de ouvir a proposta. Com o tempo, esse medo começou a dar lugar à curiosidade. A chave esteve em retirar à escrita o peso escolar e devolvê-la à vida quotidiana. Usar situações práticas, preencher um formulário, escrever um bilhete, fazer uma lista de coisas que gostavam de fazer, mostrou que sabiam mais do que pensavam.

O trabalho com a escrita foi sempre acompanhado por uma lógica de apoio coletivo. Quando uma não sabia como escrever uma palavra, outra ajudava, sem que isso fosse visto como erro. O grupo começou a funcionar como uma pequena comunidade de aprendizagem, onde o erro era partilhado, não punido. Ouviam-se frases como “Vê lá se está bem”, “Acho que é com S, não é?” ou

“Deixa-me espreitar o teu”. Essas trocas informais eram tão educativas quanto qualquer exercício formal.

Uma das atividades mais marcantes foi a “ficha sobre o castanheiro”, feita na altura do magusto e a pedido da professora de Português que já trabalhava no âmbito do “Percurso de Cidadania” com o grupo, e que não havia tido tempo de a trabalhar na sua oficina. Era uma ficha de completar espaços em branco de diversas frases, onde, em algumas, eu própria não sabia a resposta, o que tirou pressão ao momento e deu-lhes margem para completar com o que sabiam. Muitas tinham trabalhado no campo e acabaram por conduzir a atividade, explicando termos e processos. O foco não foi a ortografia, mas responder de forma direta e cruzar experiências. O principal ganho foi perceber que o conhecimento do grupo não vem só da escola e que esse saber de vida pode e deve entrar nas oficinas. Foi também um exemplo claro de aprendizagem mútua, todos temos algo a oferecer ao outro.

Durante todo o projeto tentei utilizar o mínimo possível de fichas “pré-feitas”, porque sentia que não se enquadravam com os interesses delas nem com o tipo de ambiente que queria construir com elas. Além disso, já tinham um espaço próprio para esse tipo de trabalho na oficina de português dinamizada pela professora voluntária. Por isso, sempre que surgia um material vindo de fora, como esta ficha ou os temas mensais sugeridos pelo Centro Qualifica a todos os grupos que estavam inseridos no projeto, procurei usá-lo de forma muito flexível, apenas quando fizesse sentido para o grupo e sem deixar que condicionasse demasiado o rumo das sessões. Esta experiência reforçou a importância de adaptar o projeto ao que é vivido pelo grupo.

Outro marco importante foi a construção da “revista” coletiva. A ideia surgiu como forma de dar visibilidade ao percurso e de criar algo concreto que ficasse do trabalho em grupo. Foi primeiramente decidido se a revista seria realizada em papel ou em formato digital e de seguida cada participante ficou responsável por uma secção, tendo estas sido abordadas em grupo sobre quais momentos estariam expostos na revista. Surgiram vários temas que foram escritos no quadro e depois ao realizar a revista foram retirados alguns

que o grupo acabou por não ter tanto interesse.

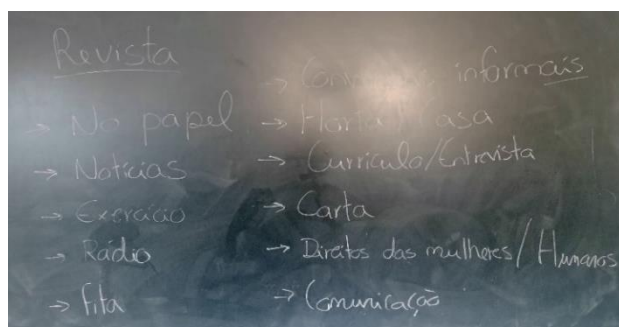
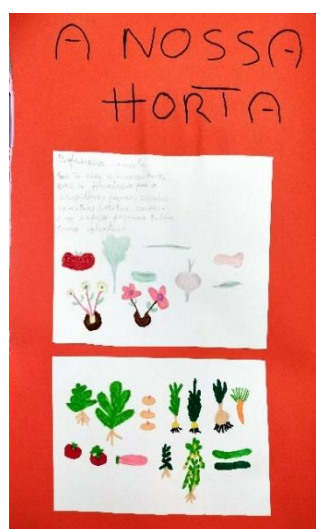


Figura 4 – Quadro com as sugestões do que iríamos utilizar na Revista Final

Revista	
No Papel	Conversas Informais
Notícias	Horta/Casa
Exercício	Currículo/Entrevista
Rádio	Carta
Fita	Direitos das Mulheres/Humanos
	Comunicação

No início, surgiram novamente as resistências: “Eu não sei o que escrever”, “A minha história é aborrecida”, mas havia sempre o incentivo de umas para as outras de começarem a realizar a atividade. Com apoio e sugestões, todas acabaram por contribuir. Umas escreveram pequenos textos, outras deixaram frases soltas, e algumas preferiram recortar imagens e colar títulos que representavam o que sentiam. O resultado foi um produto coletivo. Quando folhearam a revista já pronta, houve sorrisos de orgulho e alguma surpresa. O comentário mais espontâneo veio da B, precisamente a participante que tinha mostrado mais resistência em contribuir para a revista. Disse: “Nem acredito que fizemos isto. Está mesmo bonito.” O facto de ter sido ela a dizê-lo tornou o momento ainda mais significativo, porque mostrou que ver o resultado final, algo concreto e construído pelo grupo – reforçou nelas a sensação de capacidade e pertença.



Figuras 5, 6 e 7 – Partes da Revista Final

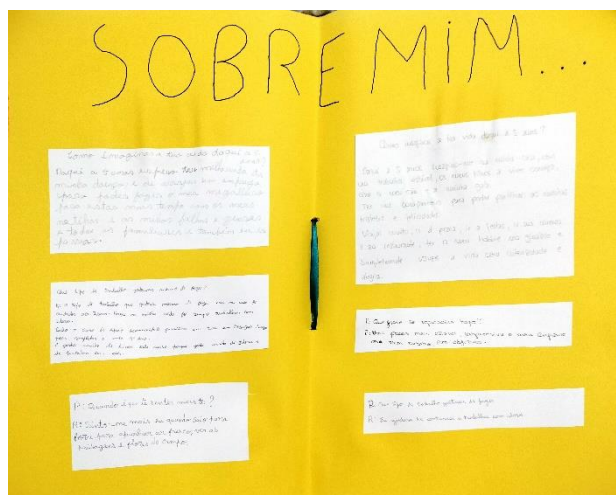


Figura 8 – Parte da Revista Final

A leitura também foi trabalhada em momentos mais informais. Ler em voz alta era, no início, motivo de ansiedade. Várias evitavam, dizendo “Fico nervosa” ou “Não sei ler direito”. Após algum tempo, começaram a oferecer-se voluntariamente, ainda que com alguma hesitação. Quando uma se enganava, as outras ajudavam ou diziam “Não faz mal, continua.” O ambiente de encorajamento foi essencial para transformar o erro num processo de aprendizagem e não num motivo de vergonha.

Também a oralidade assumiu um papel central. Os debates sobre notícias ou acontecimentos da semana eram momentos de exercício de comunicação e pensamento crítico. Ao início, as respostas eram curtas e pouco seguras. Mas, com a prática, começaram a desenvolver argumentos, a partilhar opiniões e até a discordar umas das outras, sempre com respeito. Falar passou a ser também um modo de se posicionar, e isso foi talvez o maior ganho de autonomia.

Do ponto de vista educativo, a leitura e a escrita funcionaram menos como objetivos e mais como meios para fortalecer a voz e a autoconfiança. Aprender a escrever um texto, ler em voz alta ou participar num debate foi, em última instância, um exercício de reconhecimento, o de que tinham algo a dizer e o direito de o dizer.

### 5.1.3. PENSAR O MUNDO

Um dos eixos mais consistentes ao longo das oficinas foi o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania ativa. Desde o início, percebi que havia curiosidade em compreender o mundo, mas também um certo afastamento da atualidade. Muitas mulheres diziam que só viam televisão à hora das refeições e que raramente conseguiam acompanhar as notícias. A D, que, pela sua postura atenta e mais experiente, tinha por hábito refletir sobre o que acontecia à sua volta, principalmente na CIS, numa conversa informal disse: “Aqui dentro, às vezes parece que o mundo parou”. A frase fazia sentido no seu percurso, a D tinha já passado por outras instituições, passou muito tempo “fechada” nelas e falava muitas vezes da falta que lhe fazia sentir-se ligada ao exterior, o que ajudou a perceber o peso daquela observação. Essa frase acabou por guiar grande parte das sessões para o grupo.

A partir daí, tornou-se quase ritual levar notícias ou elementos que naquele momento estavam a ser motivo de destaque. Os temas variavam: as eleições legislativas, o aumento do custo de vida, a guerra na Ucrânia, a situação das mulheres ao redor do mundo, ou até acontecimentos mais leves, como o Festival da Eurovisão. Este momento acabou por ganhar um nome próprio dentro do grupo, “momento fofoca”, porque era uma forma mais descontraída de falar de temas sérios, sem que sentissem qualquer pressão.

A política acabou por se tornar um tema muito presente sem eu forçar, as eleições legislativas antecipadas, os debates televisivos, as polémicas semanais com os deputados, geravam sempre debate e perguntas por parte do grupo. Numa das sessões falámos sobre as eleições que estavam mesmo “à porta” e aproveitei para explicar, de forma simples, como funcionavam, a importância do nosso voto, como são eleitos os deputados e como são depois tomadas as decisões no parlamento que seria depois constituído. Perguntei se já tinham feito a inscrição para o voto antecipado, pois ao estarem na CIS, não se encontravam no local de residência oficial e elas explicaram que não sabiam ao certo como funcionava. Disseram que iriam falar com as monitoras, mas reconheceram que seria difícil organizar a deslocação de todas até ao local de voto. A C, sempre muito direta, levantou a questão que gerou mais discussão: “Então, se eu vou passar o fim de semana a casa, porque é que não posso sair daqui com o meu amigo para ir votar?”. A pergunta era típica dela, objetiva, lógica e apontada para o essencial e expôs de forma clara a tensão entre

o desejo de autonomia e as limitações institucionais. A partir daí, a conversa evoluiu naturalmente para os impactos dessas regras, tornando visível certos sentimentos que todas tinham, mas que nem sempre conseguiam traduzir em palavras ou até expô-los por medo de estarem a ser ingratas à resposta social que estavam a integrar.

Ao início, algumas tinham receio de se expor, como se não tivessem o “direito” a ter opinião sobre política ou atualidade. Diziam frases como “Isso é para quem percebe” ou “Eu não ligo a essas coisas”, mas à medida que eu ia fazendo perguntas ligadas, de alguma forma, ao quotidiano de cada uma, por exemplo “O que achas dos aumentos das casas?”, elas entravam na conversa e iam dando as suas opiniões. Essas conversas foram-se tornando um dos momentos mais vivos das oficinas.

Num dos debates, o tema era as desigualdades de género e discutíamos a diferença salarial entre homens e mulheres. Depois de uma explicação rápida, a H, que muitas vezes ligava os temas discutidos às suas experiências enquanto mãe e esposa, apesar de costumar ter um pensamento mais conservador, reagiu logo quando falámos sobre o assunto: “Pois, os homens ganham mais porque acham que a mulher vai faltar por causa dos filhos. Mas e se não tiver filhos? Então já posso ganhar o mesmo?”. A pergunta vinha precisamente de alguém que falava frequentemente sobre as dificuldades de conciliar a maternidade com o trabalho. O comentário mostrava que estavam realmente a pensar no assunto e a questionar coisas que, apesar da indignação, muitas das vezes são vistas como “normais”. Logo depois, a E, que já tinha trabalhado muitos anos numa fábrica e trazia sempre exemplos muito concretos do seu percurso, disse: “Eu trabalhei anos numa fábrica e nunca vi um homem a limpar as casas de banho. Isso é que era igualdade (em tom irónico)”. Essas frases, ditas com algum humor, mas também sinceridade, revelavam que o debate não ficava só na teoria, fazia sentido para as suas histórias de vida.

Foi também numa das sessões proposta a atividade “A Mulher é...”, em que cada participante completava a frase livremente através de palavras, desenhos ou pequenas expressões. A dinâmica permitiu trabalhar a forma como se veem enquanto mulheres, revelando valores, vulnerabilidades e forças que talvez não conseguissem verbalizar diretamente, desde os valores mais tradicionais como: “A mulher é muito responsável pela casa e filhos e marido. Eu como mulher gosto de ajudar o meu marido, ele ajuda também a mim, com altos e baixos sempre

gostámos um do outro”, dito por D, que valorizava muito o papel da mulher dentro da família, até às reflexões mais profundas da E, uma mulher que já passou por momentos muito difíceis dentro do casamento que teve: “A mulher é um ser muito belo, é pena que a sociedade ainda nos tempos de hoje seja tão mal-intencionada. A mulher devia ser tratada como se de uma flor se tratasse. A mulher é muito mais que ser mulher, é mãe, é esposa, é filha, é confidente sem dúvida com muito amor à mistura. Eu adoro ser mulher e ver que os nossos direitos já começaram a defender-nos”. A atividade trouxe pontos de vista diferentes que depois puderam partilhar e discutir em grupo de forma tranquila.



Figura 9- Exercício “A Mulher é...”

Falámos sobre o conceito de feminismo. Quando a H, mais uma vez com as suas opiniões mais conservadoras, disse “Eu não sou feminista, não gosto dessas coisas”, aproveitámos para desconstruir o termo, distinguindo-o dos estereótipos negativos para tentar entender se era realmente a sua opinião ou se era falta de alguma informação. O diálogo foi rico, com muitas vertentes diferentes. A H voltou a afirmar a sua posição: “Eu só quero ser tratada igual, não preciso andar a gritar na rua”, enquanto a E respondeu: “Mas se ninguém tivesse gritado, nós nem podíamos votar”. Esse tipo de debate mostrava como o pensamento crítico não se ensinava, construía-se em diálogo, com as contradições e as aprendizagens do próprio grupo.

Os temas da liberdade e das regras institucionais também surgiram com frequência, sobretudo quando as participantes comparavam a vida dentro da Comunidade com a vida “lá fora”. Falavam dos castigos relacionados com o café, com o tabaco ou com o uso do telemóvel. A C, que era muito sensível à questão da liberdade, tendo sido ela uma das castigadas por esconder coisas na CIS, reagia às limitações impostas: “Às vezes parece que somos miúdas da escola”. A D, sempre num

registro mais equilibrado e protetora do grupo: “Mas também, se não houver regras, vira confusão”, ou seja, havia também a compreensão dos “dois lados da moeda”. Essas discussões, embora tensas, funcionaram como exercício de cidadania, perceber o equilíbrio entre responsabilidade e liberdade, e reconhecer-se como parte de um grupo com normas e limites.

A oralidade, neste eixo, assumiu, uma vez mais, um papel pedagógico fundamental. A cada discussão, as participantes aprendiam não só a expressar ideias, mas também a escutar e a esperar a sua vez de falar. No início, o tom das conversas era mais reativo, respostas curtas, frases soltas, interrupções frequentes. Com o tempo, começaram a organizar o discurso, a justificar opiniões, e até a recorrer a exemplos pessoais para explicar o que pensavam. Essas pequenas mudanças mostravam que o pensamento crítico se manifestava tanto na capacidade de argumentar como na disposição para ouvir.

Do ponto de vista educativo, este trabalho contribuiu para devolver às participantes um papel ativo na construção do conhecimento. Aprenderam a perceber que ter opinião também é uma forma de participação social. E, no final, muitas diziam que as conversas eram “as partes que mais gostavam”.

Assim, o pensamento crítico e a promoção de uma cidadania ativa não surgiram como conteúdos formais, mas como atitudes que se foram praticando. Através da discussão, da partilha de opiniões e do confronto saudável de ideias, acredito que as mulheres começaram a perceber-se crescentemente como cidadãs com voz, com experiências e com capacidade de pensar sobre o que as rodeia. Foi nesse reconhecimento, o de que pensar também é agir, que se consolidou uma das aprendizagens mais profundas deste projeto.

#### **5.1.4. PREPARAR O AMANHÃ**

A empregabilidade surgiu como tema transversal ao longo do projeto, não apenas por ser uma necessidade prática, mas por representar um desejo de recomeço. Muitas das mulheres falavam do trabalho como sinónimo de liberdade e dignidade, mesmo quando as experiências passadas tinham sido precárias ou marcadas por exploração. Durante uma conversa, foi a B, que ao longo do projeto repetiu várias vezes a importância de voltar a ter a sua vida organizada para recuperar

autonomia, pois noutra altura sentiu-se presa ao namorado e pai da filha, que disse: “Eu só quero trabalhar e ter o meu dinheiro. Não é por luxo, é para não depender de ninguém”. Esta frase resumia bem o sentido simbólico do emprego neste grupo, mais do que rendimento, significava um pouco de liberdade e reconhecimento.

O primeiro exercício formal nesta área foi a elaboração do currículo. A proposta gerou algum nervosismo inicial, “Eu nunca fiz um currículo na vida”, “Não tenho nada para pôr aí”, mas rapidamente se transformou num momento de descoberta. Fomos percorrendo juntas as suas trajetórias, e aquilo que parecia “nada” começou a revelar-se muito. Falavam de experiências de trabalho informais, cuidar de idosos, limpezas, agricultura, que, apesar de não serem valorizadas socialmente, e pelas próprias, mostravam competências reais, como responsabilidade, organização, paciência e resistência. A F, que tinha trabalhado a sua vida toda no campo e também como doméstica, ficou impressionada por essas experiências poderem ser valorizadas: “Então isso conta? Eu sempre achei que só valia quem tinha curso”. Esse momento foi marcante, porque desconstruiu a ideia de que só o trabalho formal tem valor.

Durante a elaboração dos currículos, surgiram discussões espontâneas sobre o que as empresas procuram e o que cada uma achava justo. Falou-se sobre idade, género, aparência, filhos e preconceitos. A G, a participante que tinha os filhos mais novos, disse: “Uma vez disseram-me que não me podiam contratar porque tinha filhos pequenos. Mas o meu marido tinha e ninguém lhe perguntou nada”, acabou por partilhar que ficou muito tempo em casa por causa disso, o que levou também a dificuldades económicas. Essas partilhas abriram caminho para refletir sobre desigualdades e discriminação, permitindo que o exercício se tornasse também um momento de consciencialização.

Nessa mesma fase, falámos também sobre onde procurar emprego de forma tradicional e digital. Discutimos opções como associações locais ou o simples falar “boca-a-boca” e também a procura online, sobretudo através de sites como o “Net-Empregos”, “Sapo Emprego” ou páginas no Facebook dedicadas a ofertas de trabalho.

Depois de construídos os currículos, propôs-se uma simulação de entrevistas de emprego. As perguntas eram simples: “Fale um pouco sobre si”, “Porque gostaria deste trabalho?”, “Quais

são as suas qualidades?”. No início, as respostas eram curtas e envergonhadas. Muitas riam-se e diziam: “Não sei o que dizer”, mas, depois, começaram a falar com mais naturalidade. A C, que nestas questões tem uma postura mais profissional, foi a primeira a falar sem vergonha: “Sou responsável e gosto de ajudar. Às vezes calo-me demais, mas isso também é bom para o trabalho”. Esta confissão, mostrava como começavam a reconhecer o próprio valor, mesmo em aspetos que antes viam como fraqueza. No final da atividade, comentaram que nunca tinham treinado uma entrevista e que retiraram algo de valor deste pequeno exercício.

Estas oficinas também foram momentos para pensar sobre o que significa “trabalhar”. Algumas associavam o trabalho à exaustão, enquanto outras o viam como oportunidade, a A, que falava muitas vezes sobre querer “endireitar a vida” depois de sair da CIS, afirmou: “É o que me vai tirar daqui [referindo-se à situação de dependência]”. Essas visões foram discutidas em grupo, tentando mostrar que o trabalho pode ser uma forma de realização, mas também precisa de ser digno e equilibrado. Foi importante reforçar que o valor pessoal não depende apenas da produtividade, mas também do bem-estar dentro do local de trabalho, principalmente para mulheres que já tiveram recaídas, é importante ter um ambiente seguro a nível emocional na área profissional.

Outro momento relevante foi o debate sobre competências adquiridas ao longo da vida. Muitas tinham dificuldade em reconhecer capacidades próprias. Quando se perguntou o que sabiam fazer bem, a sala ficou em silêncio. Depois de algum tempo, começaram a surgir respostas tímidas: “Sou boa a cozinhar”, “Sei cuidar dos outros”, “Tenho paciência com crianças”. A partir daí, fomos identificando essas competências como saberes úteis e transferíveis para diferentes contextos profissionais. Essa reconfiguração foi essencial para que percebessem que a experiência de vida também é fonte de aprendizagem.

Durante o percurso, o tema do futuro apareceu muitas vezes marcado pela incerteza. Algumas diziam querer trabalhar assim que saíssem da Comunidade, outras tinham medo de não conseguir conciliar responsabilidades familiares, saúde e o tratamento. Essas dúvidas não foram ignoradas, foram trazidas para o centro das conversas, tratadas como parte legítima do processo de reintegração. Numa sessão particularmente marcante, foi a G, que estava há pouco tempo na CIS e vivia muito dividida entre o desejo de recomeçar e o receio de repetir erros do passado, quem

desabafou: “Quero trabalhar, mas e se não aguento? Tenho medo de falhar outra vez”. Foi nesse tipo de partilha que se percebeu que falar de empregabilidade, neste contexto, é falar também de futuro, de expectativas pessoais e de possibilidades de transformação da vida

Ao longo das oficinas, fui percebendo que o verdadeiro trabalho era ajudá-las a verem-se como capazes, mesmo antes de conseguirem um emprego. Cada pequeno progresso, terminar um currículo, ensaiar uma entrevista, identificar uma competência, era um passo para o futuro profissional. A promoção da empregabilidade não foi aqui, portanto, ensinar a procurar emprego, mas reconstruir a ideia de que podem ter um lugar no mundo do trabalho.

No final, muitas disseram sentir-se mais seguras para “enfrentar a vida lá fora”. O mais significativo foi perceber que, quando se viam representadas num currículo, num texto ou até numa conversa sobre o futuro, já estavam a exercitar uma nova forma de autonomia.

### **5.1.5. O VALOR DO “PERTENCER”**

Desde o início, ficou evidente que o sucesso do projeto não dependeria apenas das atividades propostas, mas da criação de um espaço onde as mulheres se sentissem seguras para falar, ser ou simplesmente estar. Antes de qualquer aprendizagem formal, era preciso construir confiança. Por isso, a ideia de “espaço seguro” não era abstrata, era uma necessidade concreta.

Nas primeiras semanas, o silêncio era constante. Quando se lançava uma pergunta, muitas olhavam para baixo, esperavam que outra respondesse ou mudavam de assunto. Não se tratava de falta de interesse, mas de medo: medo de errar, de dizer “algo errado”, ou até de se expor diante das colegas. Aos poucos, com conversas informais, risos e sorrisos partilhados e o reconhecimento de que ali ninguém estava a ser avaliado, o ambiente começou a mudar. A A, que tinha uma postura mais descontraída e foi uma das primeiras a ganhar confiança, disse-me um dia, depois de uma sessão: “No início, eu vinha só porque tinha de vir e também não há muito para fazer, mas sinto-me bem aqui”. Essa frase mostrou que o espaço já não era apenas uma “sala”.

As sessões raramente começavam “diretamente” com a atividade. O primeiro momento era quase sempre de conversa, o que chamávamos, informalmente, de *check-in*. Perguntava-lhes

como tinham passado a semana, se tinham novidades, se estava tudo bem na Comunidade. Nessas trocas, vinham à tona preocupações com filhos, notícias de casa, pequenas vitórias (“Esta semana fui à praia”, “Consegui falar com o meu filho”) ou desabafos sobre conflitos internos. Era um tempo essencial para perceber o estado emocional do grupo e ajustar o ritmo da sessão. Houve dias em que, depois de ouvir o que partilhavam, percebi que insistir numa atividade planeada seria inoportuno. Nessas ocasiões, a escuta era a própria intervenção.

Um dos momentos que mais marcou este processo foi uma sessão em que falámos sobre regras e castigos dentro da Comunidade. Duas mulheres estavam sob restrição, uma pelo café, outra pelo tabaco, e o ambiente estava tenso. Decidi usar a situação como ponto de partida para trabalhar gestão de conflitos e comunicação assertiva. Durante o debate, a C, mais uma vez, mostrou a indignação perante algumas regras que ela achava excessivas: “Nós estamos aqui de livre vontade, mas às vezes parece que não temos voz nem independência. Quando sairmos daqui vamos ter de lidar com o mundo real e não temos tanto apoio como aqui se fizemos asneiras”. A conversa durou quase uma hora, com opiniões divergentes, emoções fortes e momentos de reflexão sobre o papel delas na instituição. Foi um dos exemplos mais claros de como o espaço se tornara um lugar de expressão real, onde se podia discordar e desabafar.

Em várias ocasiões, surgiram temas pessoais sensíveis, como violência doméstica, relações familiares cortadas, perdas e arrependimentos. Essas partilhas não eram forçadas, apareciam naturalmente, muitas vezes a partir de uma atividade simples.

Também havia momentos de humor e descontração, fundamentais para equilibrar o ambiente emocional. Entre as tarefas, riam-se de trabalhos que faziam – “O meu desenho parece um boneco de pauzinho!” –, brincavam com as regras da Comunidade “Se souberem que comemos chocolate, tiram-nos a sobremesa no domingo!” e celebravam pequenos gestos, como o bolo de aniversário de uma delas ou a lembrança trazida de uma visita. Esses momentos reforçavam o sentido de pertença e tornavam o grupo mais coeso.

Houve, claro, dias difíceis, dias em que o clima estava pesado, em que alguém chorava ou dizia “Hoje não quero falar”. Nesses dias, aprendi que insistir em algo predefinido ou num qualquer objetivo pedagógico seria desrespeitar o tempo e o espírito e ambiente do grupo. Limitávamo-nos

a conversar, ouvir música ou sair um pouco para o exterior. O simples facto de estarem juntas já tinha valor. A B, que desde o início demonstrou que não queria estar naquela instituição em específico, disse-me: “Aqui a gente pode respirar, lá dentro às vezes falta o ar, como se tivéssemos sempre a ser avaliadas”. Essa frase revelava o peso emocional do confinamento institucional e a função das oficinas, que eram externas à casa da Comunidade, como espaço de “alívio” e descontração.

Com o tempo, o grupo começou a construir regras próprias de convivência, não escritas, mas sentidas. Quando alguém interrompia muito, outra dizia “Deixa ela acabar primeiro”; quando uma se mostrava mais em baixo, havia sempre quem se aproximasse, tocasse no ombro ou dissesse “Força, mulher, amanhã é outro dia”. Esse cuidado mútuo foi talvez a dimensão mais potente do projeto. Os gestos de ajuda e as pequenas brincadeiras acabaram por se tornar uma marca do grupo. Quando o tempo permitia, fazíamos o fim das sessões lá fora, junto ao campo da Junta, onde havia algumas máquinas de exercício. Muitas vezes experimentavam as máquinas ou jogavam à bola enquanto íamos conversando de temas variados, que tinham a ver com a sessão que estávamos a realizar ou desabafos sobre a vida no geral. Este tempo acabava por ser um momento mais leve para elas por não estarmos dentro do espaço que parecia a sala de aula tradicional, a nível de estrutura, e notava-se a descontração ao estar ao ar livre, infelizmente nem sempre foi possível fazer este remate final em cada sessão devido às condições do clima.



*Figuras 10 e 11 – Momentos no exterior da Junta*

A última sessão foi mais descontraída. Combinámos fazer um pequeno lanche da manhã e foram as próprias participantes que escolheram os alimentos e as bebidas que eu levaria, elas até pediram café em tom de brincadeira, coisa que faziam regularmente mesmo sabendo que era restrito. Durante a sessão, esteve presente uma das monitoras da Comunidade, sem aviso prévio, para verificar o que iam comer e beber acabando por as repreender quando achava que estavam a exagerar nos doces. No fim, elas prepararam-me uma surpresa, ofereceram-me uma pulseira e uma camisola assinada por todas, ambas feitas por elas. Disseram que era para não as esquecer. Este momento acabou por mostrar o vínculo que foi criado ao longo daqueles meses.



*Figura 12 – Sessão de Encerramento*

No final, o espaço das oficinas já não era apenas um espaço educativo, mas relacional. As mulheres não vinham apenas “assistir a uma sessão”, vinham encontrar-se, ouvir e serem ouvidas. No dia da minha visita final (que decorreu um mês após a sessão de encerramento), a B, que me tinha feito prometer que voltava lá em setembro, disse: “Já não a temos para nos chatear (em tom de brincadeira)”. A D, que era o maior apoio de B dentro da instituição, ao olhar para ela, como forma de “dar na cabeça”, acrescentou: “Era uma boa companhia para nós, para passarmos o tempo”. Estes desabafos, ditos num tom mais descontraído, mostravam o que, de facto, ficou com elas, o sentimento de pertença e a certeza de que o espaço as reconheceu como pessoas, e não apenas como participantes de oficinas realizadas “só para passar o tempo”.

## 5.2 DESAFIOS E ADAPTAÇÕES

O desenvolvimento do projeto aconteceu num contexto marcado por instabilidade, rotatividade e fragilidade emocional, tanto das participantes como do próprio ambiente institucional. A cada sessão, era preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre o planeado e o possível. Mais do que aplicar um guião, tratou-se de acompanhar processos humanos, com todas as oscilações e contradições que isso implica.

Um dos principais desafios vividos pelas mulheres foi a dificuldade em lidar com as próprias emoções. Muitas estavam em fases delicadas do percurso de reinserção, enfrentando ansiedade, solidão e conflitos internos. Havia dias em que chegavam à sessão abatidas, choravam durante a conversa inicial ou mostravam irritação com pequenas coisas. A relação com o passado, marcado por violência, dependências, separações ou perda de contacto com os filhos, voltava recorrentemente em desabafos. A G, que depois acabou por desistir por saudades de casa, ia dizendo: “Tento não pensar, mas às vezes é mais forte que eu”. Esses momentos exigiam escuta e contenção, e mostravam que, antes de aprender qualquer conteúdo, elas precisavam de sentir-se emocionalmente seguras.

O humor e a disponibilidade oscilavam de forma imprevisível. Em certos dias, a energia era boa e o grupo mostrava entusiasmo; noutros, o silêncio dominava a sala. Houve sessões em que, ao propor uma atividade, ouvi respostas como “Hoje não dá” ou “Não tenho cabeça”. Nessas alturas, o desafio foi respeitar o ritmo emocional sem perder o fio da intervenção. Adaptava-se o plano, em vez de escrita, fazia-se conversa, em vez de leitura, uma dinâmica mais leve.

Outro desafio constante foi a rotatividade do grupo. A cada mês, algumas mulheres saíam da Comunidade, enquanto outras chegavam em plena fase de adaptação. Isso obrigava a recomeçar vínculos e a repetir etapas do processo. Curiosamente, foram as próprias participantes mais antigas que passaram a acolher as novas colegas, explicando as dinâmicas e apresentando o espaço. A D disse, num tom maternal, como sempre fazia, e ligado a todas as experiências que já teve: “Aqui a gente ajuda umas às outras, porque todas já passámos por aí”. Esse gesto espontâneo revelou o fortalecimento do grupo também enquanto comunidade educativa.

No entanto, a rotatividade trazia também frustração. Mulheres que estavam a evoluir saíam subitamente, interrompendo processos de aprendizagem e reforço de confiança. Quando G saiu de forma inesperada, uma participante que tinha criado rapidamente ligação com o grupo, isso gerou tristeza e sensação de perda. Nesse dia, A, que era das mais expressivas do grupo, comentou: “É sempre assim, a gente apega e depois vai-se embora”; apesar de elas manterem contacto por telefone quando tinham autorização para tal, acabavam por se distanciar, o que é normal tendo em conta que voltavam ao quotidiano e ao dia-a-dia atarefado. Essas mudanças exigiam tempo de recomposição emocional para elas.

Do lado das participantes, a relação com a aprendizagem foi outro desafio importante. O medo de errar estava sempre presente, acompanhado de frases como “Vou fazer asneira”, “Não sei nada”, ou “Não quero ler em voz alta. Durante uma sessão, a A, que demonstrava ter algumas atitudes impulsivas, afirmou que isto não era de agora: “A professora dizia que eu era burra. Desde aí nunca mais escrevi nada na aula dela”. Essas memórias explicavam parte da resistência inicial e obrigavam a criar estratégias para ressignificar o ato de aprender. Foram usadas dinâmicas leves, elogios sinceros e partilhas em grupo para mostrar que o erro fazia parte do processo.

Outro desafio, muito visível, foi a gestão da convivência entre elas. Viver juntas 24 horas por dia gerava tensões: disputas por tarefas, pequenas rivalidades, conflitos por castigos ou permissões diferentes. Esses conflitos atravessavam as oficinas e, por vezes, explodiam durante as atividades. A partir dessas tensões, o grupo aprendeu a nomear emoções e a refletir sobre limites, empatia e comunicação. Foi nestes momentos de atrito que surgiram aprendizagens mais significativas sobre convivência.

Além das questões emocionais e relacionais, havia barreiras de ordem prática. Por vezes, a sala estava ocupada, não havia mesas disponíveis ou o material necessário não chegava a tempo. Em mais de uma ocasião, foi preciso improvisar, usar o exterior ou transformar a sessão em roda de conversa. Apesar das condições limitadas, as mulheres raramente se queixavam. Pelo contrário, adaptavam-se com humor. A B, que sempre que podia sugeria irmos lá para o exterior da Junta de Freguesia, num dia em que a sala estava toda cheia de cadeiras, não deixando espaços para todas elas se sentarem em frente a uma mesa, disse: “Não faz mal, a gente fala e finge que escreve”.



*Figura 13 – A sala preenchida com cadeiras*

Um dos desafios mais complexos foi a relação das mulheres com o futuro. Muitas tinham medo de sair da Comunidade e não conseguir “aguentar cá fora”. O discurso do fracasso aparecia frequentemente: “Eu já tentei, não consigo”, “Lá fora ninguém quer saber.” Esses medos não se resolviam com otimismo ou motivação rápida, exigiam tempo e reconhecimento da dor. A intervenção precisou de equilibrar a esperança com a realidade, reforçando a ideia de que cada passo, mesmo pequeno, era válido. Nesse contexto, a D, que havia completado o seu ano de permanência na CIS, mas decidiu permanecer por mais algum tempo por sentir que ainda não estava preparada para enfrentar o exterior, disse num tom muito sincero: “Eu sei que ainda não estou pronta”. A frase revelou vulnerabilidade, mas também consciência e responsabilidade sobre o próprio processo.

Do ponto de vista da intervenção, a maior adaptação foi aceitar que nem todas as sessões precisavam de “resultados visíveis”. Houve encontros em que o mais importante foi estar presente, ouvir e dar espaço ao silêncio. A aprendizagem nem sempre se traduzia em textos,

desenhos ou produtos concretos, muitas vezes acontecia nas conversas entre elas, ou na capacidade de se reconciliarem depois de um conflito.

No balanço geral, os desafios vividos pelas mulheres foram, em si, matéria-prima da intervenção. O medo, a raiva, o cansaço, a saudade e o desejo de recomeçar coexistiam em cada sessão, obrigando a uma escuta constante e a uma postura flexível. Cada obstáculo, emocional, relacional ou institucional, foi transformado em oportunidade de reflexão e crescimento coletivo. E, no fim do percurso, a A, que durante o projeto foi a que mais contribuiu em todas as sessões e cuja saída prematura da CIS foi sentida pelo grupo, verbalizou de forma simples aquilo que parecia sintetizar o espírito das participantes: “A gente não é fácil, mas também não desiste fácil”. A frase fazia ainda mais sentido vinda dela, a única que, durante o período do projeto, atravessou uma recaída e acabou por sair da Comunidade dentro do previsto, mas não do aconselhado pela CIS. A frase era quase um recado a si própria. Para o grupo, essa saída foi um choque e ficou para nós a esperança de que tenha corrido tudo bem fora da instituição.



*Figura 14 – Fotografia de grupo na sessão de encerramento*

## **6. AVALIAÇÃO DO PROJETO**

Este projeto decorreu de novembro de 2024 a junho de 2025 e consistiu no desenvolvimento de um trabalho educativo não-formal, atento, próximo e partilhado com um grupo de cerca de 12 mulheres residentes numa Comunidade de Inserção Social. No conjunto, realizaram-se 15 sessões, a um ritmo semanal, que complementaram e prolongaram as outras atividades de cariz social e educativo em que estas mulheres se encontram envolvidas, em função da sua situação como residentes da Comunidade. Após dois meses do fim do projeto foi realizado um último contacto com o grupo, que contribuiu bastante para a avaliação do percurso e seus resultados.

A avaliação deste projeto procurou ser contínua, participativa e reflexiva, acompanhando o grupo ao longo de todo o percurso e não apenas no final. Interessava compreender processos, o que mudou, como mudou e o que permaneceu. A análise aqui apresentada combina observações registadas nas notas de terreno, falas das participantes e reflexões pessoais sobre o impacto da intervenção.

### **6.1 RESULTADOS OBTIDOS E IMPACTO NA COMUNIDADE**

A avaliação do projeto permitiu compreender o que foi realizado e também até que ponto os objetivos gerais (OG) e os objetivos específicos (OE) foram concretizados no contexto vivido. O percurso decorreu num ambiente marcado por instabilidade emocional, rotatividade e limites institucionais, o que influenciou a forma como cada objetivo foi trabalhado. Ainda assim, a intervenção revelou transformações significativas em diversas dimensões.

No que diz respeito ao autoconhecimento e valorização pessoal (OG1, OE1.1 e OE1.2), observaram-se progressos claros, sobretudo na maneira como as participantes passaram a falar de si e a reconhecer capacidades que antes desvalorizavam. A mudança do discurso que tinham, menos marcada pela autodepreciação e pelo medo, mostrou que o objetivo foi iniciado, ainda que não completamente consolidado. A natureza deste trabalho exige tempo prolongado, algo que a duração do projeto não permitiu, pelo que este objetivo ficou parcialmente cumprido, ou seja, houve evolução, mas o processo permaneceria em desenvolvimento se pudesse continuar.

Na área das competências de leitura, escrita e comunicação (OG2, OE2.1 e OE2.2), os avanços foram discretos. As participantes ganharam coragem para tentar pedir ajuda e rever o que escreviam. A diminuição gradual do medo de errar revelou uma transformação pedagógica importante. No entanto, a consolidação destas competências, que exigem continuidade e prática regular, ficou apenas parcialmente alcançada.

Relativamente à cidadania e ao pensamento crítico (OG3; OE3.1 e OE3.2), este objetivo acabou por ser um dos mais bem concretizados. As discussões sobre atualidade, direitos, igualdade e acontecimentos do país despertaram no grupo uma curiosidade consistente. As participantes passaram a questionar, argumentar e relacionar os temas com as suas próprias experiências, o que mostrou evolução na capacidade de analisar e compreender o mundo. Ainda assim, a vertente prática da cidadania, atividades externas, participação em iniciativas ou maior ligação ao território, ficou limitada pelas condições institucionais, não permitindo desenvolver completamente tudo o que estava pensado.

No domínio da empregabilidade e da preparação para o futuro (OG4; OE4.1 e OE4.2), o trabalho com o grupo de participantes revelou avanços significativos, sobretudo na valorização das experiências profissionais anteriores e no reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida. A elaboração dos currículos e as simulações de entrevista foram momentos de grande impacto. Porém, este objetivo permanece apenas parcialmente atingido. As mulheres continuaram a manifestar receios quanto ao futuro, e não houve tempo suficiente para apoiar a construção de estratégias de procura ativa de emprego ou para trabalhar planos de inserção mais personalizados. A base foi lançada, mas o processo exigiria continuidade.

O objetivo de promover um espaço seguro de partilha, escuta e construção de relações de pertença (OG5; OE5.1 e OE5.2) foi claramente alcançado e constitui, talvez, o núcleo mais forte do projeto. A criação de um ambiente de confiança mútua permitiu que as participantes falassem de si, partilhassem emoções, reconhecessem fragilidades e desenvolvessem formas de apoio mútuo. Este progresso ficou visível no reencontro realizado dois meses depois do encerramento, quando o grupo expressou saudade e valorização do espaço construído.

Apesar dos resultados, alguns objetivos específicos ficaram apenas iniciados ou parcialmente completados. A literacia digital, por exemplo, surgiu como interesse explícito, mas não pôde ser trabalhada dentro do tempo útil do projeto (OE2.1 e OE2.2). A articulação entre equipa técnica e dimensão pedagógica também não avançou ao ponto de integrar plenamente o trabalho educativo na rotina institucional (OG5 e OE5.2). Por fim, objetivos associados ao reforço da autonomia prática e à projeção de futuro (OG4) permaneceram em progresso, ainda num estado inicial, devido à curta duração do projeto.

Em síntese, o projeto atingiu a maior parte dos objetivos definidos, produzindo impactos sobretudo emocionais, relacionais e identitários. A intervenção permitiu às mulheres construir novas narrativas sobre si, fortalecerem a sua voz, desenvolverem curiosidade pelo mundo e iniciarem um movimento de reaproximação à aprendizagem e também ao futuro. Mesmo nos casos em que os objetivos não ficaram totalmente cumpridos, o processo mostrou que havia espaço para continuar e que o que fizemos abriu caminho para mudanças futuras.

## **6.2 MELHORIAS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS**

A avaliação do projeto revelou também um conjunto de aspetos a melhorar e aprendizagens sobre o próprio processo de intervenção, permitindo reconhecer o que poderia ter sido aprofundado e o que pode ser consolidado ou repensado em futuras edições. O primeiro ponto a destacar é a questão do tempo. O percurso foi demasiado curto para a profundidade de trabalho que o grupo exigia. A relação de confiança demorou várias semanas a consolidar-se, e, quando isso aconteceu, o projeto já se encontrava avançado. Muitas das aprendizagens estavam ainda em fase inicial e precisavam de mais tempo para serem aprofundadas. As mulheres começaram a abrir-se, a participar e a projetar ideias para o futuro, mas o tempo não foi suficiente para transformar essas intenções em ações visíveis na vida delas após a CIS. Um projeto mais longo permitiria acompanhar a consolidação dos progressos e dar continuidade ao vínculo criado, evitando que o encerramento fosse sentido como mais uma interrupção abrupta num percurso já marcado por instabilidades e ruturas.

A instabilidade do grupo foi outro desafio estrutural que impactou diretamente o processo. A entrada e saída constante de participantes dificultou a continuidade das atividades e obrigou a

reformular dinâmicas com frequência. Em projetos futuros, seria útil criar um plano de acolhimento estruturado para novas participantes, possivelmente com o envolvimento das colegas mais antigas. Um pequeno “guia de boas-vindas”, escrito por elas próprias, poderia funcionar como estratégia de integração e reforço de pertença, uma forma de transformar a rotatividade em oportunidade educativa. Esta estratégia não só facilitaria a adaptação inicial, como reforçaria o sentimento de pertença e corresponsabilidade no funcionamento do grupo.

As condições logísticas e materiais também exigiram adaptações frequentes. A falta de um espaço fixo, o acesso limitado a recursos e as interrupções ocasionais (como as eleições, que mexeram com as estruturas da Junta, ou reuniões internas) criaram constrangimentos que nem sempre permitiram desenvolver as atividades como planeado. Ainda assim, a capacidade de improviso revelou-se um ponto forte. No futuro, seria importante garantir um espaço próprio, com recursos básicos e alguma estabilidade, mesmo a nível de espaço físico, o que nem sempre foi possível, valorizando o tempo de aprendizagem na totalidade, não perdendo nenhum tempo da sessão com situações logísticas que podiam ser evitadas.

A articulação com a equipa técnica da Comunidade mostrou-se positiva, mas poderia ter sido mais integrada. Houve sempre abertura e diálogo, mas, em vários momentos, o trabalho pedagógico e o técnico correram em paralelo, sem pontos de contacto consistentes. Uma maior comunicação entre as equipas permitiria alinhar objetivos, partilhar observações e reforçar a coerência entre as dimensões educativa e social. Essa integração seria fundamental para garantir que o impacto das oficinas se estendesse ao quotidiano da Comunidade e às outras áreas de intervenção.

No que se refere aos conteúdos, algumas áreas ficaram por explorar, apesar do interesse das participantes. A literacia digital é um exemplo claro. Surgiu como curiosidade repetida ao longo das sessões e revelou potencial para promover autonomia, acesso à informação e maior participação cívica. Apesar de ter sido posteriormente integrada noutra espaço formativo, essa oficina ocorreu já fora do período deste projeto, impossibilitando a sua articulação com o restante trabalho desenvolvido.

Do mesmo modo, atividades fora da instituição, visitas, entrevistas, parcerias culturais ou comunitárias, mostraram ter um impacto altamente positivo. O contacto com o exterior era vivido

com entusiasmo e gerava motivação. Mais ações desse tipo poderiam fortalecer o sentido de pertença ao território e o reforçar a visão social e cultural das participantes.

Outro aspeto importante seria a criação de mais momentos de devolução pública do trabalho realizado. A revista construída coletivamente foi uma experiência de grande orgulho para o grupo. Futuras intervenções poderiam ampliar esse princípio, através de exposições, murais, leituras públicas ou gravações de testemunhos em áudio. Esses produtos funcionam como reconhecimento do trabalho realizado, mostram que o que as mulheres constroem tem valor e merece ser partilhado. Houve um momento desses, em que foram expostos alguns trabalhos dos vários grupos do projeto do PLPQ, mas que foram realizados de propósito para essa exposição (não se tratava de trabalhos realizados ao longo das oficinas).

Por fim, e talvez mais importante, a continuidade da escuta deve permanecer como eixo central. As melhores sessões foram sempre aquelas em que se partiu das necessidades, das emoções e das palavras do grupo. Foi esse processo de escuta ativa que deu sentido à intervenção e que permitiu transformar as fragilidades em aprendizagem.

Em síntese, as principais recomendações para a continuidade do projeto seriam:

- Alargar a duração e o acompanhamento pós-projeto;
- Estruturar um plano de acolhimento para novas participantes;
- Garantir melhores condições logísticas e de espaço;
- Reforçar a articulação entre equipa pedagógica e equipa técnica;
- Interligar todas as oficinas e realizar mais atividades de contacto com a comunidade;
- Criar momentos de visibilidade e devolução pública de realizações e resultados;
- Manter a escuta e a flexibilidade como pilares da intervenção.

De forma geral, o impacto do projeto não se limitou às aprendizagens formais. Observou-se evolução na forma como o grupo se relacionava, participava e se posicionava. Mesmo com limitações e desafios, o projeto cumpriu o essencial, criar um espaço de aprendizagem ajustado às pessoas, onde pudessem experimentar, refletir e construir novas possibilidades para si próprias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto permitiu compreender de forma concreta o potencial e os limites da educação de adultos em contextos de vulnerabilidade social. O processo implicou aprender com o grupo, e não aplicar um plano pré-definido, lidando com a imprevisibilidade e aceitando que a mudança acontece em ritmos diferentes para cada pessoa. A investigação-ação participativa revelou-se, neste sentido, não apenas uma metodologia, mas uma atitude de construir conhecimento a partir da relação, do diálogo e da escuta.

Ao longo das oficinas, foi possível observar que o valor educativo não residia apenas nas atividades em si, mas sobretudo na criação de um espaço onde as mulheres se sentiam seguras para falar, experimentar, perguntar e errar. Esse espaço de confiança foi o ponto de partida para transformações pessoais que contribuíram para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da capacidade de expressão, dimensões centrais do processo.

A experiência confirmou também que educar em contextos de exclusão exige flexibilidade de ambas as partes, humildade por parte do interventor e tempo. Nem sempre é possível seguir planos lineares ou aplicar metodologias tal como são concebidas em manuais acadêmicos. As circunstâncias, os estados emocionais e a rotatividade das participantes obrigaram a repensar estratégias quase a cada semana. Esse exercício constante de adaptação foi, por si só, uma aprendizagem sobre o que significa fazer educação centrada nas pessoas e nas suas realidades.

Uma das principais aprendizagens foi perceber que as dificuldades identificadas, medo, insegurança, resistência à aprendizagem, não são falta de vontade, mas resultado de trajetórias marcadas pela (auto)desvalorização. Dar tempo, aceitar os silêncios e reconhecer os saberes prévios foi essencial para reconstruir a confiança necessária ao ato de aprender.

Do ponto de vista institucional, o projeto reforçou a importância de uma maior articulação entre a intervenção social e a intervenção educativa. As mudanças observadas no grupo mostram que a aprendizagem é uma ferramenta de inserção e também um meio de reconstrução pessoal. Por isso, seria desejável que este tipo de projetos tivesse continuidade e fosse integrado de forma mais estruturada nas práticas da Comunidade, garantindo estabilidade e reconhecimento

institucional. A continuidade é especialmente importante porque grande parte dos progressos observados estava ainda em fase de consolidação quando o projeto terminou, mostrando a necessidade de um acompanhamento educativo prolongado.

Em termos pessoais e profissionais, este projeto foi também um momento importante de aprendizagem sobre o que significa ser educadora em contextos difíceis. Percebi que a intervenção não se faz só com métodos ou planos, mas com presença e disponibilidade real para ouvir o que o grupo traz. Nem sempre é possível seguir tudo como estava previsto, e foi preciso aceitar esses limites, ao mesmo tempo que reconhecia as pequenas evoluções que iam acontecendo com elas. Esse equilíbrio entre o que é possível fazer e o que realmente acontece na prática acabou por ser, também para mim, uma aprendizagem essencial.

A educação, neste contexto, não produz transformações imediatas ou amplas, mas cria condições para pequenas mudanças reais nas atitudes, nas conversas e na forma como cada mulher passou a olhar para si. São transformações pequenas e discretas, mas com grande significado, que mostram que a educação pode ser um primeiro passo para voltar a organizar a vida e ganhar alguma segurança para o que vem a seguir.

## REFERÊNCIAS

- Ávila, P. (2023). Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE: Relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (102), 9–39. <https://doi.org/10.7458/SPP202310231587>
- Ávila, P. (2025). Os estudos de literacia em Portugal. *Dirigir & Formar*, (43), 23–27.
- Ávila, P., & Aníbal, A. (2019). Adultos e aprendizagem em Portugal: Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. In L. Rothes (Org.), *A participação educativa dos adultos: Realidades e desafios* (versão policopiada). Porto: Mais Leituras.
- Cardoso, R., & Moreira, D. (2017). Da educação à intervenção social: A construção do compromisso social das universidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (Vol. Extraordinario, Nº 05), 102–106. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2373>
- Cedefop (2024). *Terminologia da política europeia de educação e formação: uma seleção de 430 termos: terceira edição*. Luxemburgo: Serviço de Publicações. Série de referências do Cedefop. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/991753>
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2023: A qualificação dos portugueses* (Vol. 15). Lisboa: Autor. [https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao\\_Integral/EE2023.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

- Gomes, M. C. (2025). Resultados da avaliação das competências da população adulta em Portugal: Que alertas precisam mais de soar? *Dirigir & Formar*, (43), 34–39.
- Gonçalves, M. A. S. (2022). Percursos de Cidadania, Alfabetização Solidária e Literacias: Um projeto territorializado, solidário e inclusivo. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de Adultos: Perspetivas e Associativismo* (pp. 166–186). APEFA.
- Instituto Nacional de Estatística. (2024). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – 2022 (Destaque Informação à Comunicação Social)*. INE.
- Lima, L. C. (2022). Educação de adultos: Quanto mais larga e diversa, mais humana. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de Adultos: Perspetivas e Associativismo* (pp. 36–41). APEFA.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600–623. <https://doi.org/10.1590/198053144926>
- Loureiro, A., & Feliciano, P. (2022). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – Aprendizagens. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de Adultos: Perspetivas e Associativismo* (pp. 18–22). APEFA.
- Macedo, P., & Macedo, A. (2024, abril 2–15). Experiências e práticas transformadoras nos Centros Qualifica. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, p. 7.
- Mendes, I. (2024). A saber: O diálogo é saber e sabe bem. In H. Monteiro, A. Bravo, & I. Timóteo (Orgs.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp. 134–147). Alphabook.
- Monteiro, H., Bravo, A., & Timóteo, I. (2024). *Contra-manual de investigação-ação participativa*. ALPHABOOK
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success* (Vol. V of the OECD Skills Studies). OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Inquérito às Competências dos Adultos 2023: Portugal*. [https://www.oecd.org/pt/publications/inquerito-as-competencias-dos-adultos-2023\\_c1f3bc22-pt/portugal\\_3d83066e-pt.html](https://www.oecd.org/pt/publications/inquerito-as-competencias-dos-adultos-2023_c1f3bc22-pt/portugal_3d83066e-pt.html)
- Pereira, B., & Queirós, J. (2024). Do bairro à cidade, da cidade à cidadania: Investigação-ação participativa e organização comunitária em contexto de habitação pública. *Sensos-e*, 11(3), 5–17. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v11i3.5638>
- Pinheiro, A., & Queirós, J. (2017). *Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica: Avanços, recuos e impasses do enquadramento político e institucional do reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal* (IS Working Papers, 3.ª série, N.º 55). Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. <https://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/WP%2055.pdf>
- Rothés, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido* (Versão policopiada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rothés, L., Queirós, J. & Moreira, A. I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos: Relatório de pesquisa*. Porto: inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação / ESE-IPP.
- Rothés, L., Queirós, J., Moreira, A., & Pereira, P. (2023). Estudo de avaliação do projeto *Percursos de Cidadania: Alfabetização Solidária e Literacias* – Relatório. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
- Rothés, L., & Queirós, J. (2025, abril 2–15). Competências dos adultos: O principal desafio educativo em Portugal. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, pp. 6–7.
- UNESCO. (2017). *Literacy for sustainable development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

# APÊNDICES

# APÊNDICE 1



## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação participativa em contextos reais de aprendizagem e intervenção social.

A mestranda Daniela Mateus Rajão foi acolhida pela Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA) e pelo Centro Qualifica, para o desenvolvimento de um projeto numa das suas respostas sociais. A participação no projeto é voluntária, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

A mestranda elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado no âmbito do mestrado e ficará disponível on-line, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas. Em todos os casos, garante-se o anonimato dos/as participantes e a confidencialidade das informações recolhidas, não sendo divulgados dados pessoais ou elementos que permitam identificar os participantes. Este documento, contendo o nome do/a participante, será guardado na Escola Superior de Educação sob responsabilidade da Coordenação do Curso, durante um período de cinco anos.

Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestrande. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

-----

(Local, Data)

-----

(Assinatura)

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL**  
ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E  
EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**Viver e aprender sem manual de  
instruções – Projeto de intervenção  
educativa com mulheres em contexto  
de comunidade de inserção**

Daniela Mateus Rajão

