



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Colaboração entre Ensino Superior e Sociedade Civil: uma visão transformadora

FEVEREIRO 2016 N.º 3



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO



FUNDAÇÃO
GONÇALO S. SILVEIRA



FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Fundação Gonçalo da Silveira, no âmbito do projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*, co-financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Reitoria da Universidade do Porto.

Periodicidade

Semestral.

Design da capa e execução gráfica:

Megaklique.

Edição

Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Conselho Científico

Alejandra Boni (INGENIO-CSIC, Univ. Politècnica de Valencia.ES), Alexandre Furtado (Fundação para a Educação e Desenvolvimento.GB), Ana Isabel Madeira (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Inst. Politécnico de Leiria.PT), Cristina Pires Ferreira (Univ. de Cabo Verde.CV), Douglas Bourn (Inst. of Education-Univ. of London.UK), Elizabeth Challinor (Centro em Rede de Invest. em Antropologia-Univ. do Minho.PT), Júlio Santos (Inst. Educação-Univ. do Minho e Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Alberta.CAN), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.PT), Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Maria José Casa-Nova (Inst. Educação-Univ. do Minho.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucia.ES), Matt Baillie Smith (Northumbria Univ.UK), Nuno Gonçalves (Pontificia Univ. Gregoriana.IT), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT), Vanessa de Oliveira Andreotti (Univ. of British Columbia.CAN).

Conselho Editorial

Alejandra Boni, Anita Cruz, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Rui da Silva e Tânia Neves.

Avaliadores do presente número

Cármem Maciel (Fac. Ciências Sociais e Humanas-Univ. Nova Lisboa.PT), Rui da Silva (Inst. Educação-Univ. do Minho e Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), Sandra Oliveira (4Change; Centro em Rede de Investigação em Antropologia e Fac. Ciências Sociais e Humanas-Univ. Nova Lisboa.PT), Sara Poças (Fac. Psicologia e Ciências da Educação-Univ. do Porto e Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto.PT), Teresa Martins (Escola Superior de Educação-Inst. Politécnico do Porto.PT), Vanessa Marcos (Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.PT).

Revisão gráfica e de textos

Anita Cruz, Hugo Marques, Jorge Cardoso, Rui da Silva e Tânia Neves.

Informações de depósito legal e issn

ISSN 2183-4687

Revista com arbitragem científica: os artigos são da responsabilidade dos seus Autores.

ÍNDICE

Editorial	5
Introdução ao caderno de estudos	
<i>Alejandra Boni</i> - Repensando los partenariados entre universidades y organizaciones sociales desde una visión transformadora de la Educación para el Desarrollo	8
Caderno de estudos	
<i>Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira e Stéphane Laurent</i> - Processo de co-construção de uma unidade curricular de ED	15
<i>Sara Dias, Luís Mah e Dalila Teixeira</i> - Juventudes partidárias portuguesas & Cidadania Global	24
<i>Andreia Soares, Filipe Martins, Paulo Costa e Teresa Martins</i> - É de Género?: Aprender pensando e agindo, cruzar caminhos que se insistem paralelos!	38
<i>Tânia Neves e Mariana Miranda</i> - Dos conceitos à análise prática e reflexiva: ED como aprendizagem para a cidadania global no projeto ORIENTA.TE	54
<i>Carina Isabel Barreiros e Rafaela Candeias Barroso</i> - Há Festa no Campo: uma iniciativa de Educação para o Desenvolvimento de base local	77
<i>Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos e Mónica Silva</i> - Parcerias para a Educação Global: o caso do Projeto Museo Mundial	99
Entrevista	
Entrevista a Liam Wegimont	110
Documento-chave	
L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'edificació formal de les universitats públiques catalanes (Fundació Autònoma Solidària)	119
Recensão Crítica	
<i>Educar para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad. M^a Luz Ortega, M^o Rosa Cerdón y Antonio Sianes (coords).</i> Universidad Loyola Andalucía (2013)	124
Publicações recentes	127
Resumos de Teses	
<i>Related and Conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context.</i> Karen Pashby, Institute for Studies in Education - University of Toronto	128

<i>Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global. Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES.</i> Ana Cano Ramírez, Departamento de Didácticas Especiales - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	130
<i>La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad.</i> Suyapa Martínez, Facultad de Educación de Segovia - Universidad de Valladolid	131
<i>From Policy to Practices: Global Education in Portugal and England. A comparative case-study à propos of an internship at the Development Education Research Centre of the Institute of Education.</i> Francisca Sousa da Costa, Faculdade de Letras - Universidade do Porto	132
Resumos dos Estudos apresentados na Revista (outras línguas)	134

Depois de dois números da revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, nos quais vários artigos foram publicados tendo a Educação para o Desenvolvimento (ED) e a Educação para a Transformação Social (ETS) como chão comum, e nos quais foram refletidos conceitos, rumos e práticas no terreno com a participação de vários intervenientes relevantes a nível nacional e internacional, temos a satisfação de lançar o terceiro número continuando a propor reflexões e a construir pontes, para uma discussão alargada e participada sobre estas temáticas.

Com os dois primeiros números procurou-se uma aproximação gradual entre o trabalho no terreno das práticas da ETS e a comunidade científica nacional e internacional. Essa aproximação ganhou corpo na participação alargada na estruturação e edição da revista, na divulgação de artigos e na reflexão concreta e crítica sobre a relação entre o conhecimento científico e as práticas.

Criada no âmbito do projeto *Sinergias ED - Conhecer para melhor agir*¹, a revista *Sinergias* pretende ser o veículo primordial desta ligação entre o conhecimento científico e o conhecimento das organizações, dito mais prático. Ao promover e/ou consolidar ligações entre estas duas dimensões, promove-se e consolida-se uma construção diferente de saberes e de processos de trabalho. Mas não só. No processo colaborativo de construção de saberes ligados, amplia-se consideravelmente o campo de ação da própria ED e lançam-se pequenos fios do que pode ser uma teia maior de uma comunidade ligada à Educação para o Desenvolvimento e para a Transformação Social.

O terceiro número da revista *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social* reflete estas

¹ http://www.sinergiased.org/images/revista/projeto_pt.pdf

ligações e a vontade de pisar terrenos comuns de um modo ainda pouco experimentado em Portugal. A revista volta-se para o projeto que a fez nascer, refletindo e dando visibilidade a algum do trabalho feito nestes dois anos, mais concretamente no que diz respeito às parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações da Sociedade Civil (OSC). A falta de ligação entre a investigação e a ação em ED tem sido um dos constrangimentos assinalados pelos relatórios de acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, limitação essa que julgamos condicionar a quantidade e a qualidade da intervenção da ED em Portugal. O projeto *Sinergias ED - Conhecer para melhor agir* propôs-se interligar várias competências e conhecimentos dos atores de ED, relacionando a prática com a investigação, numa procura de diálogo horizontal entre estes dois mundos. Desta ligação esperava-se a produção de estudos a serem desenvolvidos por duplas de trabalho onde estariam representadas OSC, detentoras dos casos práticos no terreno, e IES, com maior experiência no desenvolvimento do trabalho de produção científica. Pretendia-se que os resultados e conclusões destes estudos pudessem ser importantes, não apenas como produção científica, mas também como oportunidade de auto-reflexão sobre as práticas, e de consequente aprendizagem, para as duas tipologias de atores envolvidos.

Neste terceiro número da revista *Sinergias* são, assim, publicados e difundidos **seis estudos desenvolvidos colaborativamente entre IES e OSC**. Desde o início do projeto *Sinergias ED*, esta experiência de trabalhos colaborativos tem sido estruturante do próprio projeto, tendo-se constituído enquanto processo de envolvimento com impacto em várias outras atividades e momentos. Os estudos que aqui se apresentam são um dos resultados deste processo de ligação, iniciado em dezembro de 2013 com a identificação e associação ao projeto de um

conjunto alargado de OSC e de IES², e fortalecido com a realização de quatro encontros presenciais e através do acompanhamento por parte da equipa do projeto, numa, nem sempre fácil, gestão da tensão entre o papel de dinamizador/facilitador dos processos conjuntos e a almejada autonomia e capacidade de autoiniciativa das instituições envolvidas.

A complexidade das temáticas abordadas pelos projetos e a reflexão sobre as problemáticas trabalhadas no terreno, aliadas à escassa experiência na colaboração na produção de conhecimento, propõem também uma dimensão reflexiva de como se trabalha e se reflete em conjunto. Os processos colaborativos entre IES e OSC expuseram diferentes ritmos, diferentes saberes e diferentes linguagens. Estas diferenças foram sendo trabalhadas, cada qual no seu próprio processo e de diferentes formas, refletindo o princípio da equidade na produção de saberes, isto é, de que os saberes fundamentados na prática empírica e na investigação científica têm ambos legitimidade e poderão, quando trabalhados dessa forma, produzir saber comum, estruturante para o conhecimento científico. Destes processos de trabalho colaborativo sobressai assim uma diversidade não só de temas, mas também de formas de os pensar e trabalhar. Alguns deles estão ainda no início, outros darão lugar a novos processos, sendo que todos refletem a conjugação entre o saber e o fazer, entre a investigação e a ação, entre os investigadores e os agentes de intervenção no terreno.

Como forma de contextualizar e aprofundar a reflexão à volta destes processos de ligação, **Alejandra Boni** elaborou um artigo introdutório ao caderno de estudos que aborda os trabalhos colaborativos publicados, relacionando-os com os inúmeros desafios na relação entre IES e OSC no que concerne à Educação para o Desenvolvimento e à Educação para a Transformação Social. Neste artigo

² <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/entidades-a-colaborar>

são refletidos os processos colaborativos tendo em conta a geração de conhecimento de uma perspectiva transformadora, propondo vários conceitos importantes para esta discussão.

Ainda neste terceiro número da revista *Sinergias*, a entrevista é dirigida a **Liam Wegimont**, consultor da Global Education Network (GENE), pela mão de Tânia Neves e Sara Peres Dias. Nela reflete-se sobre o conceito de ED, o seu alcance e os seus atuais desafios. Apresenta ainda a ideia de '*dissensus*', relacionando-a com a ED e com a necessidade de uma maior discussão sobre os conceitos, cada vez mais híbridos e complexos. Wegimont partilha também na entrevista a sua perceção sobre a relevância da ligação e trabalho colaborativo entre IES e OSC na melhoria da qualidade da intervenção nesta área.

Em linha com o tema da revista, é publicada a recensão crítica do trabalho *Educar para la Ciudadanía Global en el espacio universitario - Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Nesta recensão, elaborada por **Ana Cano-Rodríguez**, são refletidas algumas práticas de Educação para a Cidadania Global nas Universidades, ressaltando a necessidade de reforçar as relações e a formação entre os atores envolvidos: a Universidade e as ONGD.

Na leitura deste número da revista, vai transparecendo a ideia de que a produção de aprendizagens transformadoras e a criação de espaços comuns de conhecimento ligados a essas mesmas aprendizagens, é essencial para a transformação social e a construção de uma cidadania global. Acreditamos que, ao descrever várias formas de colaboração entre ensino superior e sociedade civil, e ao propor diferentes reflexões sobre os processos que lhes estão subjacentes, o conjunto de textos publicados poderá servir como apoio e estímulo para a consolidação de espaços comuns de

aprendizagem, colaborativos e sinérgicos, perspectivando a Educação para o Desenvolvimento e a Educação para a Transformação Social como ferramenta essencial na construção de um bem-estar social verdadeiramente global.

INTRODUÇÃO

AO CADERNO DE ESTUDOS

REPENSANDO LOS PARTENARIADOS ENTRE UNIVERSIDADES Y ORGANIZACIONES SOCIALES DESDE UNA VISIÓN TRANSFORMADORA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Alejandra Boni ¹

Introducción

En este número tres de la revista *Sinergias*, las autoras y autores se interrogan sobre las relaciones que existen entre la universidad y las organizaciones no gubernamentales, su potencial para producir aprendizajes significativos y transformadores y para explorar espacios para la investigación y la formación relevantes para el cambio social y la construcción de una ciudadanía global.

Pero antes de introducir las aportaciones de este número, creemos pertinente realizar una reflexión sobre algunos desafíos que tiene planteados la educación para el desarrollo (ED) y las instituciones universitarias, para que nos ayuden a repensar las prácticas educativas y de generación de conocimiento desde una perspectiva transformadora.

En el último congreso de ED celebrado en Vitoria en octubre de 2014², se hablaba de una acción educativa emancipadora y se instaba a los y las participantes a identificar las claves para hacer de una acción pedagógica una práctica de transformación social.

¹ INGENIO, CSIC-UPV, Universitat Politècnica de València, Valencia, España.

² <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2015/04/Actas.pdf>

El diagnóstico es claro: el actual sistema capitalista, y más en un contexto de políticas neoliberales, tiene en el corazón de su modelo la creación y reproducción de las desigualdades y es depredador del ecosistema. Como afirma Yayo Herrero (2013: 30):

Las sociedades capitalistas se han construido de espaldas a las bases materiales que sostienen la vida. Una economía que prioriza el crecimiento económico y la acumulación ha declarado la guerra a los cuerpos y a los territorios. La vida humana, como el resto de lo vivo, depende de la biosfera, de sus materiales y de sus procesos, y también de la gran cantidad de trabajo y energía que supone ocuparse de los cuerpos vulnerables.

Por ello, las alternativas a este paradigma no van a venir desde dentro del propio modelo, sino desde prácticas pensadas desde lógicas muy diferentes. El llamamiento que se hacía desde el Congreso de ED era el de pensar estas prácticas educativas emancipatorias, imaginar estrategias y tejer alianzas entre los diferentes agentes implicados (movimientos sociales, ONGD, instituciones educativas, medios de comunicación, del norte, del sur, etc.)

Obviamente, esta no es una tarea nada sencilla porque el sistema capitalista nos influye en mayor o menor grado por su lógica mercantil, individualista y objetivista, por muy consciente y crítico que se sea de esta situación. Como afirma Isabel Rauber (2014: 43): *todo educador necesita también ser educado.*

En la universidad, estas tensiones entre proyectos emancipatorios y las lógicas mercantilistas se viven de manera muy clara. ¿Cómo poder desempeñar una tarea educativa que genere un pensamiento crítico, abierta al exterior y basada en las experiencias de los y las estudiantes en un modelo educativo que busca fundamentalmente la empleabilidad y que, por las lógicas gerenciales, está dominado por procesos de estandarización que nada quieren saber de diversidades? ¿Cómo poder realizar investigaciones, en una colaboración horizontal con otros actores sociales, en un sistema que privilegia la publicación en revistas de alto impacto científico como base de la construcción de rankings universitarios que son los que definen la calidad universitaria (Boni y Gaspar, 2011)?.

También las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) experimentan tensiones, algunas compartidas con el sistema universitario y otras de índole diferente. Por ejemplo, entre las primeras, destacaríamos la lógica gerencial que privilegia los resultados a corto plazo por encima de los procesos, los proyectos diseñados con una lógica rígida y de causa-efecto por encima de procesos más inciertos y flexibles o la consecución de resultados cuantificables por encima de evidencias de procesos de cambio personal y colectivo cuya cuantificación es por naturaleza difícil y, casi, contra natura (Belda y Boni, 2014). Otras tensiones son propias del sistema de cooperación que ha tendido a priorizar las acciones de cooperación en el Sur en detrimento de las acciones en el Norte y que no ha estado muy receptivo al trabajo con agentes de otro tipo, reivindicando para sí el espacio de la cooperación al desarrollo como un espacio propio.

En la superación de esta visión limitada de la cooperación creemos que la evolución de la ED ha jugado un rol positivo. En la actualidad, hay un acuerdo en que la dicotomía Norte-Sur ya no nos sirve para entender la problemática del desarrollo. Existen desafíos globales (p. ej. la desigualdad o el cambio climático) y

problemáticas comunes (como las exclusiones y discriminaciones) que requieren cuestionar y redefinir muchos de los valores y elementos que conformaban las bases de nuestras sociedades. Existe una preocupación por el debilitamiento de las estructuras e instituciones públicas en el marco de una economía de mercado y una necesidad de profundizar en los mecanismos democráticos (como pueden ser la participación de la ciudadanía en la definición y control de las políticas públicas, la rendición de cuentas, etc.). También se ha avanzado en el reconocimiento de que la ED no es patrimonio de actores especializados de la cooperación internacional, sino que abarca a muchos otros agentes (instituciones, movimientos sociales, comunidad educativa, etc.).

Ejemplos de estas visiones de la ED se recogen en los artículos de este número de Sinergias. Por ejemplo, en el trabajo de Tânia Neves y Mariana Miranda, se destacan diversas contribuciones de instituciones públicas europeas y portuguesas y de diversos autores y autoras que ponen el acento en la visión de la ED como práctica social crítica. Una de estas visiones es la que expone la Plataforma Portuguesa das ONGD:

Processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. (...)” (Plataforma Portuguesa das ONGD³, 2002).

Es desde esta visión de la ED desde donde queremos explorar las diferentes contribuciones de este número centrándonos en dos de los espacios de colaboración entre universidades y organizaciones sociales examinados en los artículos: la investigación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una epistemología para la justicia social

A priori, los partenariados entre organizaciones sociales y universidades en la producción de conocimiento se perciben como algo positivo. Como destacan Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos y Mónica Silva en este número, la colaboración universidades-organizaciones sociales produce nuevos aprendizajes, mejora la práctica comunitaria y la calidad de la investigación y la enseñanza, aumenta la empleabilidad, etc.

Sin embargo, las mismas autoras ponen en evidencia un factor crucial en la relación que es la diferencia de cultura organizacional. Por parte de los y las universitarios se produce una desvalorización del conocimiento de las comunidades, una visión de los miembros de la comunidad como objetos de investigación y no como socios, una dificultad en el control del rigor de la investigación colaborativa o en la percepción de los beneficios que la colaboración puede traer. Asimismo, tal y como apuntábamos anteriormente, el sistema de incentivos universitarios menoscaba este tipo de investigación.

³ Disponible en: <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1431>

Por otro lado, por parte de las comunidades, se percibe una visión de la universidad encerrada en su torre de marfil o con una producción irrelevante para las necesidades de las comunidades, paternalista, manipuladora y poco transparente. A estas dificultades se suman la multiplicidad de proyectos y la presión sobre los recursos humanos de las organizaciones sociales.

Una visión más estratégica de los partenariados entre universidad y ONGD relacionada con la elección de los temas de investigación nos la proponen Sara Dias, Luís Mah y Dalila Teixeira. En su artículo destacan la importancia de trabajar temáticas conectadas con la educación global con jóvenes que participan en partidos políticos.

El caso que traen Castanheira et al., nos ilustra lo complejo de practicar la ecología de saberes que apunta Boaventura Sousa Santos (2009) y que nos puede ser útil para entender una perspectiva emancipadora de la producción de conocimiento acorde con la visión de la ED que estamos planteando.

Sousa Santos (2009) nos habla de una epistemología necesaria para la justicia social donde se identifiquen y recuperen experiencias y formas de conocimiento actualmente desperdiciadas (la sociología de las ausencias); donde se expanda el campo de experiencias sociales posibles a través de una investigación de las alternativas (sociología de las emergencias) y un trabajo de traducción, que permita crear inteligibilidad entre entidades separadas por sus diferencias recíprocas.

Según esta perspectiva, el trabajo del intelectual es el de ayudar a los movimientos, y a la ciudadanía a ver las dificultades, las contradicciones y las tensiones dentro de su vida cotidiana, de su actividad transformadora o de su acción política:

El intelectual es un facilitador; facilita la comunicación porque aporta y conoce, por su profesión, otros espacios y experiencias que pueden ayudar a contextualizar una lucha, a encontrar una conversación mejor informada. Por eso el intelectual tiene que trabajar en su oficina, pero también con los movimientos, con las organizaciones. Tiene que explicar, hablar y entender otros lenguajes. Y, además, tiene que saber explicarse sin notas a pie de página, sin palabras que la gente no entiende⁴

El reto que supone la propuesta de Sousa Santos para los y las investigadoras y para las organizaciones sociales no es poco. A las primeras les exige facilitar un trabajo conjunto y recíproco; a las segundas un reconocimiento del aporte que la reflexión y la investigación pueden jugar para sus acciones. Además, desde la perspectiva de una ED transformadora, a este tipo de colaboración cabría añadir otra característica que subrayan Ashley y Gaventa (1997:47): la insistencia que la investigación no tiene que estar sólo ligada a la construcción del conocimiento sino también a la educación y a la acción, especialmente para aquellas personas con menos poder.

⁴ Cita textual de Sousa Santos en entrevista realizada por Enrique Díaz Álvarez disponible en <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/pagee957.html?pid=22&ui=518&prevNode=33&tagId=20>

Para aquellas universidades que quieran impulsar sus prioridades de investigación, Ashley y Gaventa (1997) recomiendan tener en cuenta algunas precauciones y ofrecen algunas sugerencias. Por ejemplo, el ser conscientes que las comunidades y los grupos pueden haber desarrollado sus propias capacidades de investigación y conocimiento de maneras diferentes. O la importancia de que estas formas de investigación cuenten con un sistema de reconocimiento igual que el de otros tipos de investigación, ya que trabajar con las comunidades de una manera democrática y colaborativa requiere tiempo y es demandante, al menos tanto como la investigación tradicional. La cuestión del poder es fundamental; la participación con otras personas requiere crear espacios, ceder o compartir poder. Para ello hay diversas maneras: la participación de miembros de las comunidades en los centros de investigación, en los equipos de investigación, compartir la propiedad de los resultados, etc. Y, por último, Ashley y Gaventa ponen el acento en la importancia de no huir del conflicto y del disenso sobre las cuestiones que emergen en una práctica diferente de la investigación. Conflicto no sólo entre las personas que participan en la investigación, sino también en el seno de la institución universitaria, dominada por los intereses del sector privado y de las agencias de investigación que son quienes financian ésta. No se trata de retos menores en el actual contexto de la universidad, pero sin duda son pistas para concebir la investigación de manera diferente, más acorde con una visión transformadora de la ED.

Y como apunta el artículo de Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira y Stéphane Laurent, el tipo de colaboración que proponen Ashley y Gaventa no sólo es deseable, sino que es posible. En su valoración de la experiencia de partenariado, los autores destacan que el proyecto de creación de un currículo formal en ED en la licenciatura de pedagogía ha abierto nuevas dimensiones y posibilidades, permitiendo ampliar la oferta de ED a distintas licenciaturas. También ha permitido proporcionar espacios de encuentro entre estudiantes y profesorado con interés en participar en un proyecto común. Y, no menos importante, el proyecto ha servido para reforzar el trabajo colaborativo entre la ONGD y la Universidad, haciendo sentir parte a sus integrantes de un proyecto colectivo para fortalecer la ED en la educación superior en la región de Lisboa. También destacan la presencia de dificultades, como el tiempo necesario que hay que respetar para que los procesos maduren o la importancia de que el profesorado disponga de tiempo para poder dedicarse a este tipo de actividades y que estas sean reconocidas. Todos ellos son factores importantes a tener en cuenta, pero es indudable que existe un gran potencial en el trabajo conjunto entre las organizaciones sociales y la universidad.

La importancia de las pedagogías participativas y concientizadoras

Cuatro artículos de este número analizan procesos educativos en el ámbito no formal y formal impulsados por ONG y universidades, donde el uso de metodologías se revela un factor muy importante.

Andreia Soares, Filipe Martins, Paulo Costa y Teresa Martins exploran los resultados de un proyecto de formación a agentes juveniles sobre igualdad de género. Destacan la importancia del uso de metodologías que favorecen aprendizajes reflexivos y transformadores y que parten de los aspectos concretos de la vida de los y las participantes, de su contextos reales de interacción, de sus intereses y de sus necesidades.

El artículo de Carina Barreiros y Rafaela Barroso analiza un proyecto de dinamización comunitaria en el entorno rural con personas mayores. El aspecto metodológico también se revela crucial; en este proyecto se emplean propuestas participativas como las asambleas comunitarias o la realización de una fiesta, y se subraya que estas actividades han motivado en mayor medida a los y las participantes, mejorando también sus relaciones interpersonales.

El texto de Tania Neves y Mariana Miranda reflexiona sobre un proyecto con voluntariado juvenil realizado y destaca que cuando los y las jóvenes se han involucrado activamente en las actividades del proyecto su reflexión ha sido más profunda, no sólo sobre sus experiencias personales, sino también sobre la práctica del voluntariado.

Por último, el artículo de Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira y Stéphane Laurent nos habla de una experiencia de construcción de un currículum formal en la Licenciatura en Educación Básica basado en los postulados de la ED. El proyecto apostó por crear espacios de aprendizaje fuera de la universidad, de tal manera que los y las estudiantes salieran del aula y fueran a visitar las ONGD. Este cambio de contexto de aprendizaje tuvo un efecto muy positivo, destacado en las propias reflexiones del alumnado.

Por otro lado, este mismo proyecto propició espacios de debate entre los y las docentes y las ONGD, donde se produjo una lectura de cada una de las disciplinas específicas a la luz de la ED, para consolidar la idea de transversalidad curricular y transdisciplinariedad. En el artículo, los autores y la autora resaltan que uno de los aprendizajes más relevantes del proyecto es entender que la idea de la ED es un proceso que necesita tiempo para madurar y que ha de ser construido a partir de las diferentes perspectivas y experiencias.

Las aportaciones de estos cuatro artículos nos remiten a uno de los elementos clave de una ED transformadora: los procesos de concientización tal y como los caracteriza la educación popular. Como apunta Rauber (2015:43):

La concientización no puede ser “traída de afuera” de las realidades y de las prácticas de los sujetos; ellos construyen y desarrollan su conciencia a partir de su participación en los procesos de lucha y transformación, reflexionando críticamente acerca de sus condiciones de vida y buscando alternativas para transformarlas.

Aunque la educación popular se refiera en particular a la clase trabajadora y a los diversos sectores explotados, marginados y discriminados, siguiendo a autores como Oscar Jara (2010), sugerimos que esta propuesta también es válida en contextos como los que se refieren los tres artículos, y también en la educación formal. De alguna manera, todos y todas sufrimos opresiones derivadas del sistema en el que vivimos. Algunas son más evidentes, mientras otras son más invisibles, pero no por ello menos importantes. Así, los procesos reflexivos individuales y colectivos que pongan al descubierto las relaciones de poder visibles e invisibles, base de las opresiones y discriminaciones, son indispensables. Pero también es importante la construcción de alternativas, donde formas de poder liberadoras y emancipadoras puedan tener lugar.

En esta tarea, puede ser útil para la ED recurrir a las aportaciones de promotoras de derechos de las mujeres y feministas que recogen diversas categorías de poder que clarifican la diversidad de fuentes y expresiones de poder, tanto positivas como negativas (Just Associates, 2008). Estas incluyen las formas de control más comunes del poder — poder sobre —, lo mismo que las formas más reafirmantes y transformadoras de la vida — poder entre, poder para y poder adentro de —. Nombrar estas dinámicas puede ser liberador y una herramienta para expandir nuestra conciencia. Al utilizar este tipo de categorías de análisis las personas pueden entender mejor cómo las fuerzas de subordinación y de desigualdad operan en sus propias vidas, para luego visualizar estrategias alternativas y visiones del poder a través de las cuales puedan confrontar la injusticia.

Es este el sentido de lo político en la educación, la cual, en palabras de Oscar Jara *contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo* (2010:9).

Invitamos a los y las lectores a que consideren las aportaciones de este número como una contribución de diferentes organizaciones sociales y de la academia a la formación de sujetos políticos y a la creación de un conocimiento transformador.

Referencias bibliográficas

- Alejandra Boni y Des Gasper, 2011, *La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. Sistema, 220, pp. 99-115.
- Boaventura Sousa Santos, 2009, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO-Siglo XXI, México.
- Isabel Rauber, 2015, Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica.
- Just Associates, 2008, *Haciendo que el cambio sea una realidad: el poder*.
- Oscar Jara, 2010, Educación popular y cambio social en América Latina, en *Community Development Journal*, doi:10.1093/cdj/bsq022, disponible en http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf [fecha de consulta 15 de febrero 2016].
- S/N, *Conceptualizando el poder para avanzar la justicia y la equidad. Asociadas por lo Justo*. Disponible en <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/02/JASS-Conceptualizando-el-poder-para-avanzar-la-justicia-y-la-equidad.pdf> [fecha de consulta 15 de febrero 2016].
- S/N, *Pedagogías de esperanza en Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la educación para cambiar el mundo. Por una acción educativa crítica y emancipadora*. Hegoa: Universidad del País Vasco. Disponibles en <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2015/04/Actas.pdf>
- Sergio Belda y Alejandra Boni, 2014, Más allá del debate de la financiación. Aprendizajes de la cooperación no gubernamental para una visión política de la cooperación al desarrollo, *Revista de Economía Mundial*, 36, 25-47.
- Yayo Herrero, 2013, Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas, *Revista de Economía Crítica*, 13, pp.30-54.



CADERNO DE ESTUDOS

PROCESSO DE CO-CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE CURRICULAR DE ED

Alfredo Gomes Dias¹, Luísa Teotónio Pereira² e Stéphane Laurent³

Resumo

Este artigo descreve e reflete sobre a fase mais recente da parceria entre a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, desenvolvida no âmbito do projeto Sinergias ED. O seu objetivo foi a co-construção de uma unidade curricular (UC) eletiva de ED, progressivamente alargada a todas as licenciaturas da ESELx, tendo em conta a experiência dos 3 anos anteriores, em que a UC se destinou apenas aos/às estudantes da Licenciatura de Educação Básica.

Na primeira parte explica-se o contexto em que se insere a parceria ESELx / CIDAC; na segunda parte explica-se o trabalho realizado no quadro deste processo; e na terceira parte aborda-se a relevância do projeto para a Escola e reflete-se de forma crítica sobre o caminho percorrido e o seu significado para as duas entidades envolvidas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação de Animadores; Educação para a Cidadania Global; Educação para o Desenvolvimento; Parceria ONG – IES.

INTRODUÇÃO

A constituição de uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral no projeto *Sinergias ED* insere-se num

¹ Licenciado em História e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Investigador do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Coordenador do domínio científico das Ciências Sociais. Professor de disciplinas científicas no âmbito das metodologias de ensino do Estudo do Meio Social e da História e Geografia nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Básico (0-12 anos). Coordenador da Unidade Curricular de “Educação para o Desenvolvimento”.

² Membro do Conselho Diretivo do CIDAC, trabalha no campo da educação para o desenvolvimento. É representante do CIDAC na Comissão de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) e no GENE – Global Education Network Europe.

³ Membro do Conselho Diretivo do CIDAC, trabalha no campo da cooperação e da educação para o desenvolvimento desde 2000, nomeadamente em temáticas ligadas às alternativas económicas, comércio justo, economia solidária, soberania alimentar e, mais recentemente, na temática dos média.

processo anteriormente iniciado com a colaboração do CIDAC na oferta da unidade curricular (UC) eletiva de Educação para o Desenvolvimento (ED) no quadro da Licenciatura de Educação Básica, da ESELx.

O presente artigo tem por finalidade (i) descrever o trabalho desenvolvido ao longo do projeto assumido pela ESELx e o CIDAC no âmbito do *Sinergias ED* e (ii) refletir sobre este processo e os seus significados para as duas instituições.

Neste sentido, no primeiro ponto explica-se o contexto em que se insere a parceria ESELx / CIDAC no âmbito do projeto *Sinergias ED*; no segundo ponto descreve-se o trabalho realizado no processo de co-construção de uma unidade curricular de ED alargada a todas as licenciaturas da ESELx; e no terceiro ponto aborda-se a relevância deste projeto para a Escola e reflete-se, de forma crítica sobre o caminho já realizado.

1. O INÍCIO DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE A ESE DE LISBOA E O CIDAC

Quando a equipa de coordenação do projeto *Sinergias ED* apresentou a ideia de se estruturarem ações colaborativas entre Instituições de Ensino Superior e Organizações da Sociedade Civil no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, a ESE de Lisboa e o CIDAC discutiam como reforçar a unidade curricular (UC) opcional de ED, criada dois anos antes.

A iniciativa de criação da UC partira de dois docentes, sensíveis à necessidade de abrir horizontes aos jovens alunos e alunas. A experiência de ações de Cooperação para o Desenvolvimento da ESE com Angola tinha criado uma consciência mais profunda de como o mundo é vasto e diverso e de como esta realidade estava longe de quem passava pela Escola. Cientes de que a grande maioria dos futuros docentes do Ensino Básico deveriam, muito provavelmente, fazer face na sua vida profissional a situações e ambientes multiculturais complexos, considerou-se que uma compreensão cidadã global seria importante no seu currículo de formação. Esta seria também uma forma de a Escola se abrir a outros horizontes, contribuindo para que os estudantes tivessem dos seus cursos uma perspetiva mais abrangente.

A UC de Educação para o Desenvolvimento, no seguimento de experiências de colaboração com algumas organizações da sociedade civil noutros domínios, aparecia como uma parte da resposta a estas preocupações. Estava aberta aos alunos e alunas que frequentavam a Licenciatura em Educação Básica, tendo funcionado na sua primeira edição (2102-2013) durante o curso diurno e, no ano seguinte, no curso em período pós-laboral. A estrutura, nessa fase, assentou sobretudo no convite a entidades externas para partilharem a sua intervenção, criando assim pontes com outros contextos, visões e atividades. O CIDAC foi uma das organizações desafiadas, nesse empreendimento a fim de introduzir alguns conceitos chave – desde logo, o de “Educação para o Desenvolvimento” – tendo-o feito em articulação com a apresentação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), enfatizando as suas raízes, fundamentos e potencialidades.

A terceira edição (2014-2015) já decorreu em paralelo com o processo de preparação de uma nova fase da UC. O programa do curso, no entanto, propôs uma abordagem diferente: seriam os/as alunos/as a visitar as organizações, em vez de estas serem recebidas na sala de aula. Foram identificadas três organizações

(o Graal, a Fundação Gonçalo da Silveira e o CIDAC) com experiência de trabalho em ED, foi construído com os/as alunos/as um guião de questionário e foram ainda preparadas as visitas. No final, cada grupo de alunos/as elaborou e apresentou uma síntese das aprendizagens feitas durante este percurso pedagógico. O resultado foi evidenciado meses mais tarde quando, no âmbito da comemoração do “Dia da Escola”, em maio de 2015, uma aluna testemunhou publicamente o valor do que tinha conhecido, descoberto e compreendido, estabelecendo ligações, quer com a sua vida enquanto cidadã, quer com a sua área profissional.

Ainda neste ano letivo, no seguimento de uma reunião entre o grupo de trabalho enquadrado no projeto Sinergias ED e os responsáveis da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, o CIDAC foi convidado a participar na dinamização de uma aula da UC de Artes Visuais e Comunidade com o objetivo de *“refletir sobre a intervenção de terreno que os/as alunos/as vão realizar à luz da Educação para a Cidadania Global”*.

O envolvimento no conjunto de ações mencionadas foi reforçando a ligação, a diferentes níveis, entre o CIDAC e a ESELx, e a noção da complementaridade existente, no quadro da ED, entre ambos os tipos de entidades (Instituições de Ensino Superior e Organizações da Sociedade Civil).

Para o CIDAC, a atividade enquadrava-se no cruzamento de dois dos seus Objetivos Estratégicos: *“Descodificar junto do grande público questões globais do desenvolvimento e promover posturas ativas de cidadania / Aprender a ler a realidade para intervir nela”* e *“Consolidar o entendimento e as práticas de ED junto dos seus atores”*. A ESELx, enquanto ator de ED, pode proporcionar aos seus docentes e alunos/as oportunidades de aprendizagem de novas leituras da realidade, local e global, na qual todos vivemos. Para a ESE, o trabalho agora desenvolvido em torno da UC de Educação para o Desenvolvimento, enquadra-se na sua missão tal como se encontra explicitada nos seus Estatutos. Assim, importa recordar que um dos objetivos definidos para a ação da Escola Superior de Educação de Lisboa prevê contribuir para a *“compreensão internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua oficial portuguesa”*. É nesta linha que se integra, no segundo artigo dos Estatutos, a sua orientação por *“valores de cidadania”* e a aposta numa *“formação centrada em grandes problemas ou projetos”*.

Neste contexto, a proposta do projeto Sinergias ED caiu em terreno fértil. As Direções da ESE e do CIDAC acordaram rapidamente em estruturar um trabalho colaborativo, a começar em abril de 2014, com dois objetivos: o primeiro, de caráter mais operacional, traduzir-se-ia na criação de **uma Unidade Curricular comum às quatro licenciaturas da ESELx (Educação Básica, Artes Visuais e Tecnologias, Animação Sociocultural e Música na Comunidade)**; o segundo, de caráter mais teórico e reflexivo, levar-nos-ia a **documentar e analisar um processo de co-construção de um plano de formação no domínio da ED, numa escola de formação, nas áreas da Educação Formal e Não-Formal**.

2. PERCURSO DE CO-CONSTRUÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR DE ED

O momento fundador desta fase do ciclo colaborativo entre a ESELx e o CIDAC, visando a criação da unidade curricular opcional em ED, consistiu na realização de uma sessão de reflexão realizada na ESELx no dia 8 de maio de 2014 que contou com a participação de docentes das quatro licenciaturas e de representantes da Direção da Escola. Este processo de reflexão coletiva visou consensualizar o que

entendemos por Educação para o Desenvolvimento com um conjunto de atores educativos não familiarizados com este conceito e com as práticas que lhe dão corpo, e tecer relações de pertinência entre a ED e as abordagens temáticas das licenciaturas.

Esta sessão desenvolveu-se à volta do seguinte programa:

Os *porquês* do Seminário, parte que permitiu à Presidente da ESELx partilhar com os restantes participantes o percurso já realizado pela instituição no quadro da ED através da Licenciatura de Educação Básica e afirmar o empenho da Escola neste domínio.

A relevância que tem a ED para as problemáticas centrais das quatro licenciaturas que hoje existem na Escola e o que entendemos por ED. Esta parte, dinamizada pelo CIDAC, tentou apresentar uma abordagem possível de desenvolver nas temáticas das quatro licenciaturas, vistas através do prisma da ED. A título de exemplo, foram elencadas as seguintes questões:

Artes Visuais e Tecnologias:

- As razões que explicam a existência de modelos de representação mais valorizados, mais difundidos, mais hegemónicos.
- Os códigos e a semântica que regem a construção de uma imagem. O discurso, as mensagens veiculadas por uma imagem.
- Quem tem acesso à cultura, e a que cultura.
- O impacto dos modelos económicos na produção cultural. A cultura: uma mercadoria ou um bem essencial?
- O acesso aos meios de produção e difusão. Os interesses que servem.

Música na Comunidade

- Muitas das questões anteriormente mencionadas
- Expressão musical e classes sociais.
- As diferenças entre uma iniciativa como o *Olodum* (promoção e valorização da cultura afro-brasileira em Salvador da Bahia) e a Orquestra Geração (jovens dos “bairros difíceis” numa orquestra sinfónica).
- Influência e inter-relação entre as escalas pentatónicas oriundas de África e as “*blue notes*” no *blues*, *jazz*, *rock* / criação de um referencial musical global que em parte se deve aos caminhos da escravatura. Processos de reapropriação deste fenómeno pelos músicos africanos.

Educação Básica:

- Aspectos metodológicos que dão corpo a princípios e valores defendidos pela ED: participação, experimentação, cooperação, colaboração.
- Transdisciplinaridade da ED (Geografia: representações do mundo segundo as projeções de Mercator ou de Peters; História da colonização segundo o colonizador ou o colonizado...).
- Gestão sustentável da escola (reciclagem, energia, origem dos alimentos da cantina...).

Animação Sociocultural :

- Todos os aspetos metodológicos evocados anteriormente para a Educação Básica.
- Valorização da diversidade e trabalho intercultural.
- Entender e descodificar o seu universo, como e onde se cruza com outros, para melhor intervir nele.

O debate que se seguiu a esta apresentação demonstrou uma convergência ampla de visões entre os participantes. Os docentes presentes conseguiram produzir uma leitura das suas disciplinas específicas à luz da ED, consolidando a ideia da transversalidade curricular e de transdisciplinaridade. Foi também vista como fundamental e prioritária a possibilidade de estimular, junto dos alunos/as, competências de descodificação da realidade e de posicionamento crítico. A apresentação e o debate geraram um forte consenso por parte dos participantes à volta da ideia de se alargar esta unidade curricular opcional ao conjunto das licenciaturas da Escola. Nesta base, decidiu-se coletivamente organizar reuniões com as coordenações das quatro licenciaturas com o objetivo de:

- definir o tipo de competências que os alunos e as alunas devem desenvolver e mobilizar para intervirem numa perspetiva de ED, no quadro das suas especialidades;
- identificar os constrangimentos e as especificidades que devem ser tidas em conta na criação de uma unidade curricular comum.

Entre novembro e dezembro de 2014, a equipa ESELx / CIDAC, promotora desta iniciativa, reuniu com todas as coordenações, conseguindo-se elencar um conjunto de competências julgadas centrais para a formação dos alunos e alunas, entre as quais:

- dinamizar / integrar processos de trabalho colaborativo;
- trabalhar e comunicar em contexto intercultural;
- poder descentrar-se;
- saber informar-se e analisar criticamente as informações;
- mobilizar saberes transversalmente para descodificar a realidade;
- agir em coerência com valores e princípios;
- perceber as inter-relações e interdependências entre o global e o local.

Estas reuniões permitiram também aferir das diferenças na duração e na atribuição de créditos para as unidades curriculares opcionais entre as várias licenciaturas, tendo sido encontradas soluções diversas em função das especificidades de cada um dos planos de estudo, respeitando a regra definida pela Escola de que todas as UC opcionais devem ter sempre três créditos. Assim, no caso da Licenciatura da Música na Comunidade, a opção que é oferecida é escolhida pelos estudantes a partir do leque de ofertas que são disponibilizadas pelas outras licenciaturas; no caso da Licenciatura de Educação Básica, a UC continuará a ser oferecida anualmente; no caso das licenciaturas de Animação Sociocultural e de Artes Visuais e Tecnologias, a Educação para o Desenvolvimento integrará UC mais abrangentes e com um maior número de créditos, nomeadamente as disciplinas de Artes Visuais e Comunidade e Educação para a Cidadania Global e Redes de Intervenção.

É interessante notar que os vários membros do corpo docente que participaram nas reuniões valorizaram o aspeto inovador desta UC, a primeira acessível aos alunos e alunas de todas as licenciaturas, nomeadamente pelo potencial que representa de descompartimentação dos cursos e de interconhecimento entre estudantes.

Com base nos diferentes contributos das reuniões com as coordenações das quatro licenciaturas, a equipa ESELx / CIDAC desenvolveu, entre janeiro e maio de 2015, a seguinte proposta de Ficha de Unidade Curricular em ED:

Objetivos de Aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes):

Finalidades:

- Desenvolver a capacidade de ler a realidade social para melhor nela intervir.
- Assumir uma prática de cidadania assente na interdependência entre o local e o global.
- Promover a capacidade de intervir na perspetiva da cidadania global junto dos seus futuros públicos.

Objetivos Gerais:

- Definir os conceitos de Educação para o Desenvolvimento (ED) e de Educação para a Cidadania Global (ECG).
- Conhecer o enquadramento histórico que fez nascer os conceitos e as práticas da ED e da ECG.
- Refletir sobre as relações políticas e económicas internacionais, em particular, no que diz respeito ao comércio internacional.
- Conhecer as orientações nacionais e internacionais para a ED e a ECG.
- Conhecer atores nacionais de ED e ECG.
- Conceber ações de ED/ECG no âmbito de intervenções locais e comunitárias.
- Problematicar a relação entre a ED e a ECG e a educação artística, a educação formal e a formação de agentes sociais (animadores socioculturais).

Conteúdos Programáticos

Módulo 1. Introdução à Educação para o Desenvolvimento e à Cidadania Global

- 1.1. Definição de conceitos: Educação para o Desenvolvimento (ED) e Educação para a Cidadania Global (ECG)
- 1.2. ED e ECG: enquadramento histórico
- 1.3. Políticas de promoção da ED e ECG, aos níveis nacional e internacional

Módulo 2. Descodificar a realidade, pensar alternativas

- 2.1. Problematicação da realidade: alimentação, cultura e media
- 2.2. As alternativas: iniciativas e modos de participação
- 2.3. Interação com atores da sociedade civil

Módulo 3. Metodologias de intervenção e participação

- 3.1. ED/ECG e educação: educação formal e educação não-formal
- 3.2. ED/ECG e intervenção local/comunitária: entre o local e o global
- 3.3. Conhecimento de instituições e contextos de intervenção

Método de Ensino e de Avaliação

Método de ensino:

As aulas teórico/práticas privilegiam a articulação entre a exposição das diferentes temáticas ao grande grupo e: (i) a exploração de textos, documentos, imagens, mapas e gráficos em pequeno grupo; (ii) seminários com a intervenção de convidados externos.

Privilegia-se a prática de reflexão/discussão em pequeno e grande grupo.

O trabalho presencial é complementado com o contacto direto com instituições que promovem a ED/ECG (trabalho de campo).

Método de avaliação contínua:

Trabalho de Grupo (módulo 2): 40%

Trabalho de Grupo (módulo 3): 40%

Participação (individual): 20%

Método de exame:

O programa de exame corresponde ao estudo dos módulos que integram os conteúdos programáticos.

Esta proposta foi apresentada, discutida e validada com as coordenações de todas as licenciaturas, numa reunião realizada no dia 6 de junho de 2015. No dia 21 de setembro do ano letivo 2015/2016, realizou-se a primeira sessão desta unidade curricular, acessível, neste fase, às licenciaturas de Educação Básica e de Artes Visuais e Tecnologias, devendo estender-se, no ano letivo de 2016/2017 às restantes licenciaturas. Contou, nesta edição, com a inscrição de 24 estudantes. A sinopse a seguir, disponibilizada aos estudantes em início do ano letivo, sintetiza o nosso entendimento desta UC de ED:

A cada vez maior complexidade do mundo no qual vivemos confronta-nos frequentemente, no exercício do nosso papel educativo, com a necessidade de abordar problemáticas que cruzam o local e o global, comportamentos individuais e processos coletivos, questões sociais, ambientais, económicas e, muitas vezes, sentimo-nos pouco preparados para tais desafios... A Educação para o Desenvolvimento (ED) e a Educação para a Cidadania Global (ECG) dão-nos chaves de compreensão e de interpretação do mundo, assim como métodos para abordar estas questões com os nossos públicos, com vista à construção de um mundo mais justo e solidário. Nesta UC, procuraremos, alternando sessões em sala e contactos diretos com organizações da sociedade civil, entender o que é a ED e a ECG e como colocá-las em prática.

3. A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA ESELx

Como tivemos ocasião de referir anteriormente, a definição de um eixo de formação na área da Educação para o Desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa passa, em primeiro lugar, pelo seu enquadramento não só nos Estatutos da Escola, mas também no seu Projeto Formativo: *“A ESELx afirma ainda a sua dimensão europeia e internacional, criando protocolos com diversas instituições europeias e desenvolvendo relações de cooperação privilegiadas com os países de língua oficial portuguesa”*.

Por outro lado, a opção por oferecer uma unidade curricular centrada nas problemáticas que giram em torno do conceito de ED e a participação neste projeto de cooperação com o CIDAC inserem-se num processo mais amplo de abertura da ESELx a espaços de educação não-formal. Com o nascimento das licenciaturas de Animação Sociocultural e Música na Comunidade em 2006, a Escola abriu-se a outros públicos e, necessariamente, disponibilizou-se a contribuir para a formação de agentes educativos que incidem a sua atividade em contextos de formação que não funcionam dentro do sistema de educação formal. Novos passos têm sido dados neste mesmo sentido, nomeadamente a criação e o alargamento da oferta na Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias. No que diz respeito à Educação para o Desenvolvimento, a criação e o alargamento da oferta desta UC às quatro licenciaturas é assumido, neste momento, como uma estratégia para aprofundar uma componente formativa num espaço que é considerado relevante para a missão da Escola e, ainda, para alargar o seu envolvimento com instituições da sociedade civil, com destaque para a área metropolitana de Lisboa.

Já vai sendo longo o percurso realizado, o qual tem vindo a permitir ganhos que a ESE reporta como fundamentais para o seu projeto de formação, dos quais se devem destacar, (i) o reforço da dimensão da Educação Não-Formal; (ii) a integração de áreas de estudo e reflexão que apontam para a análise multi-escalar (micro, meso e macro); (iii) o aprofundamento de relações com instituições da comunidade.

No entanto, a participação no projeto Sinergias ED ofereceu a esta UC em concreto, e à Escola no seu todo, novas dimensões e novas oportunidades. A parceria com o CIDAC constituiu-se como um alicerce de afirmação da UC no plano de formação da Licenciatura de Educação Básica, onde ela nasceu. O trabalho desenvolvido no sentido de alargar a oferta da Educação para o Desenvolvimento às restantes licenciaturas proporcionou um encontro entre professores e estudantes de diferentes formações, mas disponíveis para partilhar um projeto comum. Em última análise, esteve sempre em causa proporcionar uma formação de agentes capazes de intervir em projetos de mudança social, sustentados em processos de reflexão balizados pelos fenómenos de interinfluência entre o local e o global.

O processo participado que foi adotado pela parceria ESE/CIDAC para atingir os dois objetivos definidos no seu projeto de trabalho colaborativo foi dando os seus frutos, não só porque reforçou a componente comunitária da formação disponibilizada pela Escola, abrindo-se ao exterior, como reforçou laços e criou novas oportunidades internas, entre estudantes, docentes e cursos.

Reconhecemos que, todavia, este não tem sido um caminho fácil de trilhar, principalmente por se centrar numa dimensão conceptual e formativa de fraca tradição dentro da ESE e por implicar a introdução de práticas inovadoras: a área da ED só se tornou explícita na Escola com a criação da unidade curricular em

2012/2013; o trabalho realizado a partir da participação no projeto *Sinergias ED* conduziu a um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes áreas científicas numa mesma unidade curricular, o que constitui uma experiência pouco comum, principalmente porque envolve ainda parceiros externos.

Ao longo destes cerca de dois anos de trabalho, destacam-se três dificuldades que devem merecer a nossa reflexão. Em primeiro lugar, importa sublinhar que os diferentes docentes envolvidos, partindo de áreas científicas/artísticas muito diversas, nem sempre revelam plena coincidência no quadro conceptual que mobilizam em torno da Educação para o Desenvolvimento, o que nos leva a considerar que **a apreensão do conceito de ED é um processo que precisa de tempo para amadurecer, quando construído a partir de diferentes perspetivas/experiências**. Em segundo lugar, no plano organizativo e de coordenação da UC nem sempre foram acauteladas as necessidades de planificação prévia da sua preparação, ainda antes das aulas começarem, pelo que se revela fundamental **investir mais na integração dos vários participantes (licenciaturas) no processo de construção da "nova" disciplina**, que está em marcha. Finalmente, em terceiro lugar, importa considerar que o fator tempo nem sempre joga a favor da implementação de processos inovadores dentro de uma escola. Esta tem os seus ritmos formais e rigorosamente definidos, por vezes difíceis de compatibilizar com experiências que fogem às rotinas estabelecidas ao longo de muitos anos. Assim, reconhecemos que **introduzir um novo projeto numa escola exige muito da disponibilidade dos docentes**, a qual teima em ser escassa tendo em conta as múltiplas tarefas que preenchem o seu quotidiano.

NOTA FINAL

Como nota final gostaríamos de sublinhar três aspetos que consideramos essenciais quando pensamos na mais-valia que o trabalho realizado até agora tem oferecido às duas instituições envolvidas. Em primeiro lugar, esta iniciativa tem permitido a cada uma das instituições a possibilidade de alargar a sua área de intervenção a outros públicos, contactando com outras realidades e outras intervenções. Em segundo lugar, o trabalho realizado tem vindo a reforçar o trabalho colaborativo entre as duas instituições. Finalmente, em terceiro lugar, pensamos que todos nós temos sentido parte de um projeto que tem contribuído para afirmar a ED no espaço do ensino superior na região de Lisboa.



JUVENTUDES PARTIDÁRIAS PORTUGUESAS & CIDADANIA GLOBAL

Luís Mah¹, Sara Dias² e Dalila Teixeira³

Resumo

Análise preliminar e exploratória comparativa sobre as perspectivas de uma amostra de jovens portugueses participantes em Juventudes Partidárias portuguesas relativamente às temáticas ligadas à Cooperação e Educação para o Desenvolvimento, à luz da proposta e resultados do Eurobarómetro “O Ano Europeu do Desenvolvimento – As Opiniões dos Cidadãos sobre Desenvolvimento, Cooperação e Ajuda”.

Palavras-chave: Juventude; Cooperação Internacional; Ano Europeu do Desenvolvimento.

1. Introdução

Em 2014 a DG Devco (Direção Geral para a Cooperação Internacional e Desenvolvimento) da Comissão Europeia encomendou um Eurobarómetro destinado a auscultar as opiniões das cidadãs europeias e dos cidadãos europeus sobre um conjunto de questões da área da cooperação e desenvolvimento internacional. Os resultados deste Eurobarómetro, intitulado “O Ano Europeu do Desenvolvimento – As Opiniões dos Cidadãos sobre Desenvolvimento, Cooperação e Ajuda”, foram tornados públicos em Janeiro de 2015 de modo a coincidir com o início do Ano Europeu do Desenvolvimento.

¹ Investigador pós-doutoramento no Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina (CESA) do ISEG-Universidade de Lisboa. Liderou a Campanha do Milénio das Nações Unidas (2007-2010) e Pobreza Zero em Portugal (2005-2006). Doutoramento em Estudos de Desenvolvimento pela London School of Economics (LSE).

² Licenciada em Ciência Política e Relações Internacionais, iniciou o seu percurso profissional em 2007 com o ISU após um projecto de curta-duração na Guiné-Bissau. Integrou a Direcção da Associação Par e coordenou diversos projectos internacionais e na área da ED. É membro fundador do colectivo “África Mostra-se” e actualmente colabora como freelancer em projectos de várias Organizações e é Mestranda no ISEG na área da Cooperação Internacional, tem como tema de pesquisa a relação entre Estado e o Sector Privado na implementação de projectos na área do Turismo Sustentável.

³ Mestranda em Comunicação Política. Assessora de Imprensa. Este artigo contou com a sua colaboração na recolha de questionários junto dos participantes e Juventudes Partidárias envolvidas.

A sondagem decorreu durante um período em que se assistia regularmente nos media, e de forma significativa, a acontecimentos violentos no Médio Oriente (Palestina, Síria e Iraque) bem como à epidemia do Ébola na costa ocidental de África. A significativa cobertura mediática destes eventos pode, segundo o Eurobarómetro, ter influenciado as respostas de quem respondeu ao questionário.

O questionário foi feito pela TNS, uma empresa de sondagens a nível europeu, nos 28 Estados membros da União Europeia (UE) entre 13 e 22 de Setembro de 2014. Foram entrevistado(a)s em presença 28,050 pessoas de diferentes grupos sociais e demográficos, em sua casa e na sua língua materna e em nome da DG Devco.

A nível europeu e para o grupo demográfico que interessa para este trabalho – jovens – o Eurobárometro revela que, em geral, os jovens entre os 14-25 anos são mais positivos sobre a questão do desenvolvimento do que os mais velhos com idades superior aos 25 anos. No entanto parecem ter um envolvimento menos pessoal na área.

Os jovens europeus pensam, que é importante ajudar pessoas em países em desenvolvimento (88% contra 84% para os que têm mais de 25 anos). Tendem também a pensar que a UE deve manter os compromissos assumidos em termos de ajuda ao desenvolvimento (54% contra 52% para os que têm mais de 25 anos).

Os mais jovens europeus são mais optimistas quanto ao impacto que as acções individuais podem ter na ajuda a países em desenvolvimento (56% contra 49% para os que têm mais de 25 anos). Revelam também que têm maior predisposição para pagar mais por produtos de países em desenvolvimento (55% contra 48% para os que têm mais de 25 anos).

Ao mesmo tempo, os mais jovens europeus envolvem-se menos a nível pessoal na ajuda a países em desenvolvimento (29% contra 35% para os que têm mais de 25 anos). Quando se envolvem é através de doações (22% contra 30% para os que têm mais de 25 anos). Os níveis de voluntariado (7% contra 6% para os que têm mais de 25 anos) e de activismo político (3% para ambos) são praticamente idênticos entre ambas as faixas etárias.

Ambas as faixas etárias concordam também que os três principais desafios são a saúde, a educação e a paz e segurança. Por outro lado, também são unânimes no que consideram ser os principais factores para se ter uma vida em condições decentes: (1) acesso a cuidados médicos, (2) acesso a água, saneamento e energia e (3) ter um emprego.

Embora o seu nível de conhecimento sobre a direcção da ajuda europeia e nacional seja similar ao outro grupo etário (acima dos 25 anos), os mais jovens europeus procuram a informação sobre desenvolvimento de forma diferente. Os mais jovens europeus tendem a utilizar mais a internet do que a faixa etária acima dos 25 anos (64% contra 38%). E isto é especialmente verdadeiro para as redes sociais (27% contra 10% para os que têm mais de 25 anos).

Com base nestes resultados, este trabalho procurou fazer uma análise preliminar e exploratória comparando as opiniões dos jovens portugueses sondados pelo Eurobarómetro com as opiniões de

membros das juventudes partidárias portuguesas, a partir de uma amostra selecionada por cada Juventude Partidária, de modo a analisar as semelhanças e as diferenças. Esta análise é apenas uma primeira tentativa destinada a conhecer melhor, e de forma geral, as opiniões das juventudes partidárias portuguesas sobre questões da área da cooperação e desenvolvimento internacional.

2. Metodologia

O ponto de partida foram os resultados do questionário do Eurobarómetro e a sua análise. Optou-se pela aplicação de questionário junto das Juventudes Partidárias de forma a obter dados para comparação. Utilizámos um modelo semelhante ao do Eurobarómetro, acrescentando algumas perguntas qualitativas para um maior aprofundamento da relação das juventudes partidárias com as questões de cooperação e desenvolvimento internacional. Decidimos concentrar a nossa população em estudo nas estruturas da juventude respectiva a cada um dos partidos com assento parlamentar no período em questão, nomeadamente a Juventude Social Democrática (JSD), Juventude Socialista (JS), Juventude Popular (JP), Juventude Comunista Portuguesa (JCP), Jovens do Bloco de Esquerda e Ecolojovem (Partido os Verdes).

Decidimos por um total de amostra de 90 jovens, 15 por cada uma das estruturas juvenis, jovens selecionados pelos dirigentes das juventudes. Os contactos foram estabelecidos com as respectivas estruturas e dirigentes em Julho, e a obtenção e recolha de questionários foi nos feita chegar até Setembro de 2015. Os participantes foram identificados internamente, sem critério por nós solicitado junto de cada Juventude. Foram realizados ao longo do processo de recolha de questionários inúmeros contactos regulares documentados, via e-mail, telefone com as pessoas identificadas em cada estrutura de forma a obtermos o maior número de respostas possível. Depois de bastantes constrangimentos de tempo e dificuldade na obtenção de respostas no tempo pretendido conseguimos chegar aos resultados de 47 jovens participantes: 15 respostas por parte da JS, 15 respostas por parte do BE, 10 respostas por parte da JSD e 6 respostas por parte da JP. Relativamente à Ecolojovem não conseguimos apesar de várias tentativas obter respostas e quanto à JCP esta estrutura não se demonstrou disponível na altura para participar na amostra, referenciando que a abordagem: “fazia uma ligação às políticas da União Europeia para a juventude de uma forma que nos pareceu enviesada e com pouca margem para opiniões e projectos alternativos à integração na UE e às suas políticas.” No entanto, a JCP refere ainda a sua disponibilidade para participar futuramente com o seu contributo para o estudo de políticas em que haja “espaço para a afirmação de políticas alternativas” pelo que em trabalho futuro gostaríamos de poder contar com a sua participação a partir de um modelo de discussão mais amplo nomeadamente através da realização de um *focus group*.

Destacamos como constrangimentos fundamentais *a priori*, o facto do número de questionários recolhidos ser apenas uma amostra, que poderá não ser representativa da realidade das estruturas no que se refere ao seu conhecimento e perspectiva quanto às temáticas ligadas ao sector da Cooperação para o Desenvolvimento. Destacamos ainda a realização de Eleições Legislativas, que muito condicionou e dificultou a mobilização e obtenção de questionários e participantes em tempo útil.

3. Jovens Portugueses vs. Juventudes Partidárias

Referindo-nos aos resultados e análise do “Eurobarómetro” e mais especificamente do caso português, foram entrevistadas neste contexto pelos responsáveis por esta sondagem (TNS), 1016 pessoas e mais de nove em cada dez portugueses dizem que ajudar as pessoas nos países em desenvolvimento é importante (93%). Entre o total entrevistado, 123 eram jovens entre os 15-24 anos e outros 138 com idades entre os 25-34 anos. Assim, e numa primeira abordagem, comparou-se os resultados para os jovens portugueses com os das juventudes partidárias (onde a idade máxima de filiação é 30 anos) tendo como referência 4 das 15 perguntas presentes no Eurobarómetro:

1) Na generalidade praticamente metade dos inquiridos apoiam a promessa da UE de aumentar a ajuda aos países em desenvolvimento. Os mais jovens portugueses (14-25) são os que se situam à frente nesta intenção (51%) ainda que com um diferencial pouco expressivo de apenas 1%, contra 50% entre os que têm entre 25-39 anos e 50% entre os que têm 40-54 anos e 48% para os que têm mais de 55 anos;

Em comparação, entre os 47 membros das juventudes partidárias que responderam ao questionário, 14 (ou 30%) apoiam a promessa da EU de aumentar a ajuda aos países em desenvolvimento. É no BE (10/15), JS (3/15) e JP (1/6) que encontramos quem apoia a promessa da UE de aumentar a ajuda aos países em desenvolvimento – com a ressalva da limitação numérica da amostra representativa da JP (6 questionários respondidos) que se encontrará ao longo de toda a análise;

2) Os mais jovens portugueses (14-25) são os mais optimistas quanto ao impacto que as acções individuais podem ter na ajuda a países em desenvolvimento (81%), em comparação com os 73% para os 25-39 anos, 63% para os 40-54 anos e 57% para os que têm mais de 55 anos;

Em comparação, entre os 47 membros das juventudes partidárias que responderam a esta questão, 21 (ou 45%) são mais optimistas quanto às acções individuais e o seu impacto nos países em desenvolvimento. Os mais optimistas estão no BE (11/15), na JS (4/15) e JP (4/6);

3) Os mais jovens portugueses consideram que as doações são uma medida eficaz para ajudar os países em desenvolvimento (79%), contra 71% (25-39 anos), 59% (40-54 anos), 61% (mais de 55 anos);

Em comparação, entre os membros das juventudes partidárias, 28 dos 47 que responderam, ou 60%, consideram as doações como uma medida eficaz para ajudar os países em desenvolvimento: JS (9/15), BE (7/15), JSD (6/10) e JP (6/6);

4) Os mais jovens portugueses vêem na educação um dos desafios mais urgentes para o futuro dos países em desenvolvimento (32%) por comparação com os 29% (25-39 anos), 30% (40-54 anos) e 26% (mais de 55 anos);

Em comparação, entre os 47 membros das juventudes partidárias que responderam ao questionário, a saúde vem em primeiro lugar (28/47), educação em segundo (25/47) e em terceiro lugar Democracia e Direitos Humanos (23/47). Na JSD (8/15) e na JP (4/6) escolheram também a Educação em primeiro lugar. Para a JS (10/15) e o BE (8/15) foi Saúde. Nota: Esta pergunta permitia respostas múltiplas.

Ao nível das respostas qualitativas, destacamos e analisamos as perguntas 1-4:

1) Tem conhecimento de iniciativas internacionais na área do Desenvolvimento? Quais?

Em geral, da totalidade dos que responderam (23/45), a maioria desconhece iniciativas internacionais na área do Desenvolvimento. No caso da (JS) os participantes que responderam destacam: iniciativas das Nações Unidas, referem conhecimento acerca da OCDE e da existência de programas de cooperação nos PALOP. De forma mais aprofundada um dos participantes descreve que conhece diferentes programas referindo “objectivos e metodologias diferentes” bem como tipos diferenciados de projectos, distinguindo os que se relacionam com o micro-crédito, outros com saneamento, outros na área das telecomunicações, o comércio justo e o conhecimento dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Relativamente ao (BE) são referidos o PNUD, o trabalho desenvolvido nos Fóruns Sociais Mundiais, os programas de voluntariado AIESEC, projectos da Gulbenkian, projectos organizados pelo CIDAC, o trabalho da GESTO, iniciativas de Comércio Justo, as campanhas da Amnistia Internacional contra a pena de morte, mutilação genital feminina e tráfico de armas e ainda o trabalho dos Médicos Sem Fronteiras e dos Engenheiros sem Fronteiras em países africanos. Quanto à (JSD) destacamos referências gerais à ajuda humanitária da União Europeia, a distribuição de alimentos para erradicação da pobreza e o micro-crédito, bem como a referência ao projecto Good Humanitarian Group. Por seu turno a JP destaca a Missão Dulombi, iniciativas de desenvolvimento promovidas pela União Europeia e organizações internacionais (FMI por exemplo), programas potenciados pelas ONGD e PNUD bem como programas de investimento promovidos por bancos ou empresas – dando o exemplo da Fundação Millenium, participantes da (JP) destacam também a Amnistia Internacional, a AMI, a ONU e ainda iniciativas desenvolvidas pela Gulbenkian como “parte da missão da Instituição”.

2) Está familiarizado com a ENED? O que destaca desta estratégia?

Em geral, dos que responderam, 11 (em 47) pessoas têm conhecimento geral da ENED tendo sido destacados de forma genérica e pouco aprofundada os seguintes aspectos: (BE) conhecimento de que se trata de Educação para o Desenvolvimento, referência ao Diálogo Norte-Sul e à solidariedade entre povos, referência à falta de divulgação da mesma junto do público, referência ao reconhecimento da Educação como matriz e motor de desenvolvimento e ainda a referência à relação entre investigação-acção que segundo o participante deve ser reforçada no sentido de maximizar os resultados da Estratégia. Um membro da (JS) destaca de forma geral iniciativas na área da prevenção e da ajuda comunitária. Das respostas da (JSD) destacamos a referência à ENED como estratégia que visa a promoção da cidadania global e ainda uma referência à realização das Jornadas de ED e de um dos temas trabalhados nestas Jornadas ser a influência política. Das respostas da (JP) não destacamos conhecimento acerca da mesma.

3) Está familiarizado com a Estratégia de Cooperação Portuguesa? O que destaca desta estratégia?

Em geral, apenas 10 (entre 47) pessoas mostraram saber do que se tratava a Estratégia de Cooperação Portuguesa. De forma geral, dos comentários todos genéricos relativamente à Estratégia destacamos alguns conteúdos fundamentais de vários participantes. Um dos entrevistados da JS viu

referência à estratégia no site do Instituto Camões, conhecimento de que está direccionada para países de Língua Portuguesa e que uma das áreas chave é a do fortalecimento da Sociedade Civil; entre a JSD houve quem tenha respondido que o Objectivo da Estratégia é a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável de países parceiros, e que se pretende com a Estratégia promover o crescimento económico de países menos desenvolvidos, existe também uma referência à igualdade de género; na JP, um dos membros menciona a divisão por sectores, não especificando no entanto quais, outro refere a cooperação multilateral. Quanto ao (BE) é referida a motivação da estratégia com interesses financeiros e a falta de divulgação da mesma.

4) Conhece algum projecto de cooperação? Qual?

De forma geral, das (23) respostas por parte dos participantes foram referidos inúmeras iniciativas, projectos ou organizações em específico dos quais destacamos: Na JS, falou-se da Rede Europeia Anti-Pobreza, Conexão Lusófona, Helpo, Leigos para o Desenvolvimento, Open Society Foundation, Blocos Regionais - União Africana, a Fundação Bill and Melinda Gates bem como projectos da ONU. Quanto à JSD, refere a AIDGLOBAL e um projecto específico “Educar para Cooperar”, a comunidade CPLP, o apoio aos órgãos de soberania (exemplo da Guiné-Bissau) e projecto de Apoio ao desenvolvimento dos Sistemas Judiciários no âmbito do programa PIR-PALOP. Relativamente à JP são mencionadas a Cooperativa Árvore e a Cooperativa ECOS – destacando que estas desenvolvem trabalho maioritariamente local e não internacional e destaca-se também a cooperação ao nível do ensino linguístico desenvolvida pelo Instituto Camões e ainda trabalho de cooperação desenvolvido pela AICEP. Quanto ao BE, entre as respostas obtidas referem-se conhecimento acerca do trabalho do CIDAC, do Forum Social Mundial, projectos de apoio ao desenvolvimento dos sistemas judiciais nos PALOP, um projecto da CPLP na Guiné-Bissau, conhecimento de vários projectos nos quais destacam: Acima da Média!, Rumos da AHEAD e o Serviço Voluntário Europeu.

4. Conclusão e Contributos para uma Análise Futura

A mobilização de voluntários, jovens ou não jovens, cidadãos, constitui hoje ainda um grande desafio para as ONGD. Apesar de um contacto regular e partilha de práticas dentro do sector através dos seus mecanismos representativos - nomeadamente grupos de trabalho e de reflexão, iniciativas organizadas pelo Instituto Camões ou pela Plataforma das ONGD. Um estudo desenvolvido no âmbito do programa DEEEP4 e que analisou a realidade portuguesa aponta como grande desafio a “falta de conexão das iniciativas de Educação para o Desenvolvimento, com o contexto e realidade locais” nomeadamente a “falta de conexões e parcerias com outras Organizações da Sociedade Civil, Movimentos Sociais, iniciativas locais para a mudança”⁴.

A tentativa de primeira abordagem de trabalho e contacto com as estruturas partidárias surge precisamente a partir da identificação da existência de um contacto e partilha de práticas muito limitado com

⁴ Skinner, A., Oliveira, S., Wittig-Ferguson, K. and Kouvaras, G. (2014). *Journeys to Citizen Engagement: Action Research with Development Education Practitioners in Portugal, Cyprus and Greece*. Brussels: DEEEP.

estas estruturas, apesar de alguns projectos na área da ED desenvolvidos nos últimos anos se situarem no âmbito da advocacia política – estes têm trabalhado de forma mais aprofundada com Partidos Políticos.

É uma evidência que não se conhece grande tradição em Portugal de contacto entre o Sector das ONGD, tanto a nível individual (Organizações de forma singular) como a nível institucional representativo (a partir da Plataforma das ONGD) com as Juventudes Partidárias – seria no entanto interessante explorar e verificar quantos projectos na área da ED existiram em Portugal nos quais tivesse existido envolvimento destas estruturas.

A relevância de trabalhar as temáticas ligadas à Educação Global com jovens que participam em estruturas partidárias parece-nos da maior importância, perante um cenário de crise de participação nos processos democráticos, a nível nacional e europeu e uma cada vez maior desmobilização e afastamento dos cidadãos e dos jovens, das estruturas partidárias que estão na base da representação parlamentar e por isso da tomada de decisão.

É clara também a referência na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento à importância da sensibilização e influência política, através da “promoção de acções de sensibilização que fomentem as capacidades e competências de concertação entre actores”⁵ como uma das medidas identificadas - parece-nos relevante salientar no entanto que de entre os públicos a envolver nesta medida tais como: “organizações da sociedade civil e movimentos sociais, media e jornalistas, opinião pública em geral ou seus segmentos específicos, pessoas ou instituições públicas ou privadas com responsabilidades e poder de decisão”⁶ não encontramos referência específica às Juventudes Partidárias.

Da experiência obtida, apesar da difícil mobilização e destas estruturas terem agendas apertadas, fortemente condicionadas pela vida política nacional, os seus dirigentes e pessoas de contacto mostraram-se fundamentalmente abertos e interessados em desenvolver actividades no futuro e em estar mais próximos do trabalho das Organizações e do Debate em torno das políticas de cooperação. A identificação da necessidade do aprofundamento da relação entre ONGD que trabalham na área da ED e destas estruturas de juventudes partidárias é apontada não só para a realidade nacional, mas faz parte das recomendações fundamentais às ONGD e a outros actores de desenvolvimento desde 2011 que “as ONGD devem iniciar relações com os movimentos de jovens, sindicatos e outros actores da sociedade civil”⁷.

Vale a pena referir que as respostas qualitativas demonstram um desconhecimento generalizado não só em relação às políticas nacionais para a Cooperação para o Desenvolvimento mas também quanto aos agentes envolvidos no sector, quer se trate do Instituto Camões ou de Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD). Por outro lado, são mencionadas a Amnistia Internacional, a Fundação Gulbenkian e a CPLP - que de forma natural encontram mais espaço mediático e estratégias de comunicação para a divulgação da sua actividade mais sólidas do que as Organizações do Sector.

⁵ IPAD (2009) ENED – “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015”

⁶ *Idem*.

⁷ “O Desenvolvimento precisa dos cidadãos” – DARE FORUM positioning paper, Maio 2011.

Ressalvamos ainda que este desconhecimento se verifica apesar dos participantes terem sido selecionados internamente como descrito anteriormente na Metodologia.

Se o sector da cooperação para o desenvolvimento em Portugal quer que a sua actividade seja apoiada consensualmente pelas forças políticas nacionais e pelos que supostamente serão os futuros decisores políticos do país então o que esta primeira abordagem exploratória revela que é necessário desenvolver mais iniciativas de diálogo e com as juventudes partidárias para se fortalecer a cidadania global, e desta forma criar oportunidades para uma maior mobilização da opinião pública, e dos jovens que poderão vir a ter no futuro responsabilidades de liderança e representação parlamentar.

Finalmente, este artigo, como foi previamente indicado, é apenas preliminar e exploratório e sugerimos que os próximos passos passem por um trabalho mais regular com as juventudes partidárias através da dinamização de *focus groups* para recolha de opiniões, reflexões, debate e troca de perspectivas sobre temas da área da cooperação e desenvolvimento internacional e qual o seu papel no seio dos partidos e dos seus programas.

Referências bibliográficas

- UNIÃO EUROPEIA – Eurobarómetro – “The European Year for development - citizens views on development, cooperation and Aid” Janeiro 2015.
- IPAD (2009) ENED – “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015”.
- Estudo DEEEP - Skinner, A., Oliveira, S., Wittig-Ferguson, K. and Kouvaras, G. (2014) Journeys to Citizen Engagement: Action Research with Development Education Practitioners in Portugal, Cyprus and Greece. Brussels: DEEEP.
- “O Desenvolvimento precisa dos cidadãos” – DARE FORUM positioning paper, Maio 2011.
- West, L. (2014) Transformative Learning and the Form That Transforms: Towards a Psychosocial Theory of Recognition Using Auto/ Biographical Narrative Research, *Journal of Transformative Education* 2014, Vol. 12(2) 164-179.

ANEXO 1 – Questionário aplicado

No âmbito do projeto Sinergias, co-financiado pelo Instituto Camões e promovido pela Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, convidamo-lo a participar num estudo sobre Cooperação e Desenvolvimento. Para tal, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, cuja confidencialidade é totalmente assegurada. Composto por 19 breves questões, tomaremos apenas entre 10 a 15 minutos do seu tempo.

Muito obrigado!

INQUÉRITO

A UE providencia Ajuda ao Desenvolvimento na assistência a certos países fora do espaço europeu no âmbito do seu desenvolvimento e da sua luta contra a pobreza. A Ajuda ao desenvolvimento consiste na Ajuda promovida por ambos: Comissão Europeia e Estados Membros da UE.

Q1. Na sua opinião, é muito importante, relativamente importante, pouco importante ou nada importante apoiar a população dos países em desenvolvimento? **(APENAS UMA RESPOSTA)**

Muito Importante	1
Relativamente Importante	2
Pouco Importante	3
Nada Importante	4

Q2. 2015 é o Ano Europeu do Desenvolvimento. Estava ao corrente desta comemoração? **(APENAS UMA RESPOSTA)**

Sim	1
Não	2

Q3. Quais dos seguintes desafios considera mais prementes para o futuro do desenvolvimento nestes países? **(MÁXIMO 3 RESPOSTAS)**

Segurança Alimentar e Agricultura	1
Saúde	2
Educação	3
Emprego	4
Igualdade de Género	5
Migrações	6
Comércio	7

Água e Saneamento	8
Paz e Segurança	9
Protecção Ambiental e Biodiversidade	10
Alterações Climáticas	11
Democracia e Direitos Humanos	12
Energia	13
Crescimento Económico	14
Desigualdades Sociais	15
Outro	16
Não sei responder	17

Q4. A UE (Comissão e Estados Membros) prometeu aumentar o nível de Ajuda aos países em desenvolvimento. Tendo em conta a actual situação económica qual das seguintes afirmações melhor descreve a sua opinião?

(APENAS UMA RESPOSTA)

Devemos aumentar a ajuda a países em desenvolvimento para lá do nosso compromisso	1
Devemos manter o nosso compromisso em aumentar a ajuda aos países em desenvolvimento	2
Não devemos aumentar a ajuda aos países em desenvolvimento apesar de ter sido prometido	3
Devemos reduzir a ajuda aos países em desenvolvimento pois não a podemos suportar	4
Não sei responder	5

Q5. Estaria disposto a pagar mais por produtos alimentares e outros produtos provenientes de países em desenvolvimento de forma a apoiar as suas populações (por exemplo através de produtos de comércio justo)?

(APENAS UMA RESPOSTA)

Não, não está disposto a pagar mais	1
Sim, está disposto a pagar até mais 5%	2
Sim, está disposto a pagar entre 6 a 10% mais	3
Sim, está disposto a pagar mais de 10%	4
Não sei responder	5

Q6. Até que ponto concorda ou discorda com as seguintes afirmações relativas ao combate contra a pobreza em países em desenvolvimento? **(APENAS UMA RESPOSTA POR LINHA)**

	Concordo Totalmente	Tendo a Concordar	Tendo a Discordar	Discordo Totalmente	Não sei responder
1. Como indivíduo podes ter um papel na luta contra a pobreza em países em desenvolvimento	1	2	3	4	5
2. O combate à pobreza em países em desenvolvimento deve ser uma das prioridades da UE	1	2	3	4	5
3. O combate à pobreza em países em desenvolvimento deve ser uma das principais prioridades dos Governos a nível nacional	1	2	3	4	5
4. O combate à pobreza em países em desenvolvimento tem uma influência positiva nos cidadãos europeus	1	2	3	4	5
5. O combate à pobreza nos países em desenvolvimento serve também os interesses europeus (criando oportunidades de comércio e melhor acesso a energias e recursos naturais)	1	2	3	4	5
6. O combate à pobreza em países em desenvolvimento é uma obrigação moral da UE	1	2	3	4	5
7. A Ajuda aos países em desenvolvimento contribui para um mundo mais pacífico e justo	1	2	3	4	5

Q7. Tendo em conta o seu envolvimento pessoal na Ajuda a países em desenvolvimento, identifique qual a afirmação que melhor o caracteriza? **(PERMITEM-SE MÚLTIPLAS RESPOSTAS)**

Está politicamente envolvido na Ajuda a países em desenvolvimento (Por exemplo: é membro de um partido político ou uma ONG; participa em manifestações; etc.)	1
É voluntário numa Organização que ajuda países em desenvolvimento (ONG; Fundações; etc.)	2
Doa dinheiro a Organizações que apoiam países em desenvolvimento	3
Não está envolvido na Ajuda a países em Desenvolvimento	4
Não sabe responder	5

Q8. Qual dos seguintes elementos considera prioritários para uma vida com condições decentes? **(PERMITEM-SE MÚLTIPLAS RESPOSTAS)**

Ter uma habitação bem mantida	1
Ter um trabalho	2
Comer uma refeição quente por dia	3
Viver em democracia	4
Viver num país com um sistema judicial eficiente	5
Viver num país com igualdade de oportunidades	6
Ter acesso a cuidados de saúde quando necessário	7
Viver num país em que os Direitos Humanos são respeitados	8
Ter acesso a tempo de lazer e atividades culturais	9
Ter acesso a água potável, saneamento e energia	10
Viver num país em que todos os cidadãos têm acesso à Segurança Social	11
Ter acesso a meios modernos de comunicação como Telefone e Internet	12
Outro	13
Não sei responder	14

Q9. Quão eficaz acha que podem ser os seguintes exemplos na redução da pobreza em países em desenvolvimento? **(UMA RESPOSTA POR LINHA)**

	Muito Eficaz	Relativamente Eficaz	Não muito Eficaz	Nada Eficaz	Não Sei Responder
1. Doações a Organizações que ajudam países em desenvolvimento	1	2	3	4	5
2. Voluntariado em organizações que ajudam países em desenvolvimento	1	2	3	4	5
3. Ajuda Pública ao Desenvolvimento proveniente de Governos de outros países	1	2	3	4	5

Q10. Qual o seu conhecimento acerca do destino (país/nacionalidade) da Ajuda ao Desenvolvimento? Diria que conhece... **(UMA RESPOSTA APENAS)**

Muito	1
Um pouco	2

Nada	3
Não sabe responder	4

Q11. Qual o seu conhecimento acerca do destino da Ajuda ao Desenvolvimento (setor/área)? Diria que... **(UMA RESPOSTA APENAS)**

Muito	1
Um pouco	2
Nada	3
Não sabe responder	4

Q12. De que fontes obtém informação relacionada com as temáticas do desenvolvimento? **(SÃO POSSÍVEIS MÚLTIPLAS RESPOSTAS)**

Televisão	Noticiários	1
	Documentários na TV	2
Rádio		3
Imprensa	Jornais	4
	Revistas	5
	Imprensa especializada nas temáticas do desenvolvimento	6
Internet	Sites de Notícias	7
	Sites especializados nas temáticas do desenvolvimento	8
	Blogs	10
	Redes Sociais online	11
Publicidade ou Campanhas Mediáticas		12
Não me interessa por temáticas do Desenvolvimento/Não procure esta informação		13

Q13. A nível internacional em que Fóruns/ Comissões/ Grupos de Trabalho participa? **(APENAS UMA RESPOSTA)**

Um	1
Entre um e três	2
Mais de três	3
Nenhum	4

Q14. Quantas moções/documentos de trabalho apresentaram ou co-construíram no âmbito de temáticas ligadas ao Desenvolvimento e Cooperação Internacional? **(APENAS UMA RESPOSTA)**

Um	1
Entre um e três	2
Mais de três	3
Nenhum	4

Q15. Quais?

Q16. Têm conhecimento de iniciativas internacionais na área do Desenvolvimento? Quais? **(RESPOSTA DESCRITIVA)**

Q17. Está familiarizado com a ENED? O que destaca desta Estratégia? **(RESPOSTA DESCRITIVA)**

Q18. Está familiarizado com a Estratégia de Cooperação Portuguesa? O que destaca desta Estratégia? **(RESPOSTA DESCRITIVA)**

Q19. Conhece algum projecto de Cooperação? Qual? **(RESPOSTA DESCRITIVA)**



É DE GÉNERO?: APRENDER PENSANDO E AGINDO, CRUZAR CAMINHOS QUE SE INSISTEM PARALELOS!

Andreia Soares¹, Filipe Martins², Paulo Costa³ e Teresa Martins⁴

Resumo

Pensar a Igualdade de Género como componente do exercício da cidadania global é um dos intuitos do projeto *É de Género?*. Este artigo explora uma reflexão sobre os resultados, em concreto da Formação de Agentes Juvenis em Igualdade de Género, Diversidade e Cidadania Global.

A articulação entre estas temáticas num contexto de Educação Não Formal deu corpo a um processo formativo com, pelos e para os/as jovens. São as temáticas, mas sobretudo a reflexão sobre os próprios comportamentos e atitudes que os/as participantes na Formação de Agentes Juvenis, consideram ser as grandes aprendizagens que resultam do processo.

Palavras-chave: Igualdade de Género; Educação para a Cidadania Global; Diversidade Cultural; Educação não Formal; Aprendizagem experiencial; Participação Juvenil.

¹ Andreia Soares é licenciada em Animação Socioeducativa com especialização em Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (2003) e frequenta o mestrado em Relações Internacionais: Estudos de Paz e Segurança na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Atualmente é técnica de projetos de Educação para a Cidadania Global na ONGD Rosto Solidário e facilitadora da Comunidade de Língua Portuguesa da Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência. cidadaniaglobal@rostosolidario.pt.

² Filipe Martins é doutorado em Antropologia (ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, 2013). É investigador do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, pólo ISCTE-IUL, e do InEd - Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. É professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto na área da Educação Social. É sócio, formador e coordenador de projetos educativos na Rede Inducar, crl. filipe.martins@inducar.pt.

³ Paulo Costa é licenciado em Economia (FEP - Universidade do Porto, 2003), mestre em Desenvolvimento (ISCTE-IUL, 2011), pós-graduado em Gestão de Organizações de Economia Social (UCP, 2013) e especializado em Cooperação para o Desenvolvimento (INA, 2015). É coordenador de projetos de cooperação para o desenvolvimento, educação para a cidadania global, mobilidades de aprendizagem e voluntariado internacional na ONGD Rosto Solidário. cooperacao@rostosolidario.pt.

⁴ Teresa Martins é licenciada em Educação Social pela ESE.IPP (2007) e Mestre em Gerontologia Social pelo ISSSP (2012). Frequenta atualmente o Programa Doutoral em Gerontologia e Geriatria do ICBAS/ UP e Universidade de Aveiro. É docente da UTC de Ciências da Educação da ESE.IPP e investigadora do InEd – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE.IPP. É membro da Rede Inducar a partir da qual participa no Projeto “É de Género?” enquanto avaliadora externa. teresamartins@ese.ipp.pt.

Introdução: apresentação e enquadramento do projeto *É de Género?*

Desde 2008 que a Rosto Solidário (RS) tem vindo a desenvolver várias iniciativas de Educação para o Desenvolvimento (ED). Em 2011, em parceria com a Rede Inducar, iniciou um processo de identificação de necessidades que levou a RS a assumir estrategicamente a opção de trabalhar em contextos de Educação Não Formal (ENF) e com públicos juvenis, no que se refere aos projetos de ED, potenciando a sua rede local.

Enquanto temática, o *Género* surge do cruzamento das outras áreas de intervenção da RS, tais como a Cooperação para o Desenvolvimento e o Apoio à Família. À data, em Angola estava a ser implementado um projeto de cooperação para o desenvolvimento com mulheres do Bairro do Papelão, na província do Uíge. Já em Santa Maria da Feira, reconhecia-se que a desigualdade e violência de género era um problema de facto, em particular nos contextos juvenis.

Partindo deste diagnóstico, a RS assumiu como prioritário o trabalho junto dos jovens no sentido de promover a sua participação cidadã. Com efeito, constatam-se atualmente, em várias geografias e contextos, “discursos e práticas que visam a inclusão participativa de crianças e jovens na esfera pública e no processo de desenvolvimento social” (Butler & Princeswal, 2012, p.107). Paralelamente, no senso comum, assiste-se hoje a uma aparente apatia em relação à política e à participação coletiva. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos meios de comunicação com base na internet tem criado novos espaços e oportunidades para a participação. Perante tal cenário, temos a participação juvenil que podemos denominar de “formal”, mais tradicional e tipicamente de carácter político, e “novas formas” centradas na sociedade civil. Torna-se fundamental não ignorar as diversas formas, além da organização política, de que a participação juvenil se pode revestir desde as associações, os grupos informais, pontuais, ou mesmo virtuais.

A criação associativa “é impulsionada pelo sentimento de defesa de um bem comum.” (Chanial & Laville, 2009, p.21) e, nesse sentido, a associação é um espaço, de carácter interpessoal, entre redes de sociabilidades que ultrapassam o contrato individual, com base na ideia de solidariedade. Fortalece-se assim a importância do espaço da participação juvenil em espaços informais, e até no contexto da vida de cada pessoa, que resulta em implicações quotidianas que interligam o global e o local.

Foi neste enquadramento que, durante 2012 e 2013, se realizaram ações pontuais com dois grupos de jovens locais, pequenos testes piloto do projeto⁵ e foram ainda desenvolvidos dois produtos: um manual de formação e um documentário⁶. O Manual de Formação *É de Género?* foi desenvolvido pela Rede Inducar, especificamente para o projeto e para a intervenção com jovens nas temáticas da Igualdade de Género, Cidadania Global e Diversidade em contextos de ENF. Por sua vez, o Documentário *Mamãs do Papelão* foi

⁵ Estas ações foram financiadas por Iniciativas Jovem, no âmbito do Programa Juventude em Ação da Comissão Europeia.

⁶ Quer a conceção do manual, quer a produção do documentário foram financiados por uma entidade privada. A publicação do mesmo documentário foi financiada pela Fundação Portugal-África. O Manual *É de Género*, o documentário *Mamãs do Papelão* e outros materiais pedagógicos de apoio estão disponíveis on-line no site: <http://www.edegenero.pt/>.

realizado em parceria com a AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual, e procurou retratar a realidade das mulheres do Bairro do Papelão, em Angola.

Nascia neste contexto o projeto *É de Género?* com o intuito de promover a formação e sensibilização de jovens para a Igualdade de Género (IG), Diversidade e Cidadania Global (CG)⁷. Capacitar grupos de jovens para a implementação de iniciativas de cidadania global e igualdade de género era o propósito do projeto, contribuindo assim para dois objetivos globais: 1) Promover o reforço da Cidadania Global em contextos de ENF; 2) Promover a capacitação dos/as jovens para a igualdade de género e a cidadania global. Para além da formação de agentes juvenis em IG, Diversidade e CG, o projeto previu a sistematização de um recurso pedagógico que suportasse o processo de aprendizagem experiencial proposto aos/às participantes. Este recurso é composto pelo manual e pelo documentário, acima mencionados.

Tendo por base “(...) que a educação tem de ajudar as raparigas e os rapazes a tornarem-se pessoas conscientes, equilibradas, respeitadoras dos outros e capazes de sentir empatia e respeito mútuo, a fim de evitar a discriminação, a agressão e a intimidação;” (Rodrigues, 2015, p.11), uma das opções estratégicas subjacentes ao projeto passou por privilegiar a aprendizagem entre pares. Assim sendo, três das atividades centraram-se na formação inicial e contínua de jovens – identificados/as como Agentes Juvenis no âmbito do projeto – que, por sua vez, assumiram o compromisso de transmitir a grupos e associações juvenis, igualmente envolvidas no projeto, conhecimento e competências relacionadas com as três dimensões do projeto: Cidadania Global, Diversidade e Igualdade de Género.

A reflexão que propomos ao longo deste artigo diz respeito ao perfil e motivações que levam estes/as Agentes Juvenis a colaborar voluntariamente no projeto e ter parte ativa no processo de transformação pessoal e dos/as seus pares no que se refere aos valores e atitudes perante o outro. Neste sentido, o artigo divide-se em três partes, sendo a primeira de apresentação do enquadramento teórico e da organização da primeira atividade de projeto – a Formação de Agentes Juvenis – que será, numa segunda parte do artigo, analisada a partir da apresentação e discussão dos dados empíricos recolhidos sobre a mesma e terminando com algumas conclusões relativas a este percurso educativo.

As temáticas centrais da Formação de Agentes Juvenis

Enquadrada na missão das entidades parceiras do projeto (RS e Rede Inducar) e nos objetivos do projeto *É de Género?*, a formação de agentes juvenis assumiu como enfoque central a temática da Igualdade de Género (IG). Em toda a formação esta temática foi abordada enquanto pressuposto elementar de cidadania e de igualdade de oportunidades no quadro dos Direitos Humanos. Esta aproximação conceptual permitiu que a IG fosse refletida, discutida e compreendida em articulação com a diversidade de identidades, culturas e modos de vida das sociedades humanas e a partir do cruzamento e interdependência constante entre realidades locais e globais.

⁷ Desde março de 2014 e até fevereiro de 2016 o projeto é cofinanciado pelo Programa Cidadania Ativa. Este programa é um mecanismo de apoio às Organizações Não Governamentais (ONG), cuja gestão está a cargo da Fundação Calouste Gulbenkian e cujo financiamento provém dos EEA Grants - Islândia, Noruega e Liechtenstein.

Assumiu-se a distinção entre os conceitos de sexo e de género como o primeiro passo para a compreensão do que significa a IG – bem como para a conseguir alcançar. É justamente a origem social – e por isso construída, mutável e diversa – do conceito de género (Amâncio, 1994) que permite pensar e lutar pela IG, procurando reconhecer a diversidade das identidades humanas sem, porém, permitir que essa diversidade possa justificar ou mascarar discriminações e desigualdades entre as pessoas em função do seu género. Deste modo, IG torna-se um conceito que significa, por um lado, que todos os seres humanos são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e fazer opções independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres (papéis de género) e, por outro, que os comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados em toda a sua diversidade (CIDM, 2003).

Procurou-se que na formação de agentes juvenis se entendesse justamente esta diversidade, constituída por infindáveis diferenças identitárias entre as pessoas, como “(...) uma fonte de polaridades necessárias de onde a nossa criatividade possa surgir” (Andreotti, 2013), ou seja, como o maior potencial de qualquer comunidade, seja ela local ou global. Um potencial para se ser mais livre, para se questionar a realidade, para se ter mais escolhas, para se aprender mais, para a transformação pessoal e coletiva. Entendendo as diferenças identitárias humanas como dependentes dos contextos sociais e culturais em que ganham significado (Hall, 1997), a questão da diversidade colocou-se, por isso, no centro da própria discussão da cidadania ao longo de toda a formação, o que naturalmente levou à emergência do debate entre igualdade e diferença. Poderá a diversidade coexistir com a igualdade? Assumindo que o equilíbrio entre diversidade e igualdade será sempre controverso e aberto à mudança, emergiu no grupo a já célebre máxima de Boaventura Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e têm o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p.30). Com efeito, a valorização da diversidade não significa mitigar aquilo que une as pessoas e as torna todas detentoras da mesma dignidade. Por outro lado, valorizar a igualdade não significa ignorar aquilo que torna cada uma e cada um únicos/as e sujeitos da mesma liberdade. Como consequência, mais do que conservar ou aceitar tudo o que é supostamente “tradicional” ou “autêntico”, urge hoje entender as identidades (e as culturas) como dinâmicas e múltiplas e, por isso, sempre passíveis de serem questionadas, contestadas, negociadas e transformadas com o objetivo de promover uma cada vez maior “liberdade cultural” (PNUD, 2004): a oportunidade das pessoas poderem escolher como querem viver – a sua identidade – sem serem excluídas de outras opções e oportunidades sociais, económicas e políticas importantes para a sua vida pessoal e coletiva.

Neste enquadramento, procurou-se, na formação, pensar sempre realidades locais e globais constituídas por mulheres e homens, diferentes na sua biologia, mas todos seres livres de se desenvolverem e fazerem as suas escolhas e de participarem na gestão dos grupos e das comunidades a que pertencem, independentemente do conjunto de qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam de cada um/a. Com efeito, a IG significa que todos/as são igualmente valorizados/as e que as suas necessidades, objetivos e comportamentos são considerados de igual forma. Este é, aliás, o fundamento da própria noção de cidadania: as necessidades individuais deverão ser assumidas como responsabilidades coletivas (Nogueira e Silva, 2001). Só assim se poderá garantir uma igualdade que reconheça e proteja a diversidade. Só assim se poderá assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidades de todas e todos.

Porém, hoje pensar aquilo que garante a inclusão de qualquer cidadão ou cidadã e o seu acesso aos recursos de que necessita para os modos de vida que deseja, vai sempre para além da “cidade”. Na atualidade cada vez mais globalizada, a noção de comunidade alarga-se à escala mundial, a responsabilidade coletiva amplia-se e, consequentemente, a interdependência, a reciprocidade e a ação cidadãs têm de ser globais (Silva, 2008). Em coerência com este pressuposto, procurou-se desenvolver toda a formação a partir do cruzamento de referências e experiências locais (dos/as participantes e/ou introduzidas pela equipa do projeto) e referências de outros contextos geográficos e culturais (introduzidas pela equipa do projeto, particularmente a partir do documentário *Mamãs do Papelão*), orientando as reflexões e discussões para um quadro de Cidadania Global. A nível temático abordaram-se, segundo esta perspetiva local/global, os domínios considerados centrais para a promoção da IG entre jovens, nomeadamente as relações íntimas e familiares, a educação, a atividade profissional e a participação cidadã. Estes foram complementados pela exploração da evolução histórica das mentalidades e das políticas públicas no que toca à IG em contexto nacional e internacional, bem como pela identificação de mecanismos legais e institucionais de proteção e de estratégias de *mainstreaming* e ação positiva em prol da IG.

Capacitar agentes juvenis para a Igualdade de Género e Cidadania Global

“Solicita aos Estados-Membros que promovam a democratização da educação e as demais condições necessárias para que a educação, seja ela proporcionada pela escola ou por outros meios educativos, contribua para a igualdade entre os géneros, a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de solidariedade e de responsabilidade e para facilitar o progresso social e a participação democrática na vida em sociedade” (UNESCO, 2015, p.7)

Havendo muitas diferenças no que concerne ao conceito de Cidadania Global (CG), existe um entendimento comum de que este se refere menos a uma questão legal do que a “um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um 'olhar global', que vincula o local ao global” (UNESCO, 2015, p.14), e a uma maneira de agir e relacionar-se com os outros e a natureza, em diferentes espaços e tempos, “com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (UNESCO, 2015, p.14). A CG cria assim um espaço para a reflexão crítica e para a participação em múltiplos contextos, formais e informais, e até no contexto da vida pessoal, com implicações quotidianas que interligam o global e o local.

Estes espaços de participação, potenciando as relações de proximidade, solidárias e democráticas, podem ser encarados como espaços de educação não formal (Gohn, 2006), que se podem complementar com espaços de educação mais formais com base em abordagens holísticas de Educação para a Cidadania Global. Para tal, e especificamente no trabalho educativo com jovens, é particularmente profícua a articulação entre “abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e vias convencionais e não convencionais para a participação (...) [promovendo] iniciativas, sob a liderança de jovens, que empregam uma ampla gama de abordagens”. (UNESCO, 2015, p.10).

Com efeito, qualquer trabalho educativo a realizar em prol da CG deve assegurar a própria coerência entre os pressupostos desta e a abordagem pedagógica que emprega. No caso da formação de Agentes Juvenis do projeto *É de Género?* foi justamente isso que se procurou, desenvolvendo um programa formativo que permitisse vivenciar, através da própria metodologia utilizada, os valores centrais da CG. Mais do que educar “para” a CG, ensaiou-se um percurso formativo que permitisse educar e aprender “na” CG (cf. Martins, 2015).

Neste sentido o trabalho de capacitações dos/as Agentes Juvenis que aderiram ao projeto enquadrar-se num contexto de Educação Não Formal. Tal posicionamento significa que, para além de não ter um enquadramento institucional escolar/formativo nem visar a atribuição de qualificações académicas ou profissionais, o processo de educação e aprendizagem desenvolvido ambicionou contribuir “(...) para a construção de valores e práticas de cidadania” (Morand-Aymon, 2007, p.14) através da “(...) construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social” (Gohn, 2006, p.30).

Partiu-se do pressuposto metodológico de que as aprendizagens mais relevantes e mais sustentadas são aquelas que se relacionam diretamente com aspetos concretos da vida de quem aprende, com os seus contextos reais de interação, com os seus interesses e/ou com as suas necessidades (Mezirow, 2001). E partiu-se ainda de uma visão multidimensional e holística da aprendizagem, que pode acontecer quando as pessoas adquirem novos conhecimentos, quando modificam práticas e comportamentos, ou ainda quando alteram o modo como sentem ou se posicionam face a determinados aspetos da realidade. Porém, é quando estas três dimensões – o saber, o fazer e o ser – se articulam de modo coerente e se reforçam mutuamente que a aprendizagem se realiza de forma mais significativa e duradoura (Ferreira, 2003); é aí que verdadeiramente ocorrem mudanças nas pessoas.

Consequentemente, o percurso formativo desenvolvido com os e as Agentes Juvenis do projeto procurou criar condições para uma aprendizagem que conjugasse estas dimensões. Tal foi desenvolvido concretamente através da disponibilização de novas informações, mas sobretudo pelo contacto e experimentação de novas situações que “provocassem” o confronto entre diferentes conhecimentos, práticas e posicionamentos, entre pares, mas também internamente, em cada um/a dos/as participantes. Procurou-se uma abordagem integradora de saberes e competências diversas e que assentasse na experiência como eixo central da aprendizagem. Isto significou, concretamente, que a experiência foi sempre o ponto de partida para a aprendizagem, fosse ela a experiência real de vida dos/as participantes, frequentemente evocada e partilhada no grupo, fosse uma experiência provocada através de atividades pedagógicas e dinâmicas de grupo. Mas a experiência não se assumiu apenas como recurso de aprendizagem; ela foi também encarada como finalidade da própria aprendizagem, na medida em que se pretendeu que as aprendizagens construídas fossem úteis e práticas, com aplicabilidade concreta nos contextos e situações de vida dos/as participantes.

A estratégia formativa transversal a este percurso assentou assim no ciclo da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), partindo sempre da experiência vivida, que depois era reconstituída, analisada e sistematizada (em momentos alternadamente individuais e coletivos) e cujas conclusões eram orientadas para aplicação a experiências futuras, configurando-se assim um ciclo de contínuo aprofundamento da aprendizagem.

Por fim, procurou-se também desenvolver um percurso de aprendizagem coletivo que todos/as assumissem como seu, consequentemente corresponsabilizando-se por ele.

Nesta abordagem metodológica a figura do/a educador/a dilui-se obrigatoriamente e torna-se transversal a todas/os as/os que participam na formação, concretizando-se de facto a afirmação de Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12). O/A formador/a torna-se essencialmente um/a facilitador/a que terá a seu cargo a orientação, sempre flexível, do grupo de participantes através do ciclo da aprendizagem experiencial. Com efeito, o percurso de capacitação inicial dos Agentes Juvenis, que teve uma duração total de 64 horas ao longo de três meses (alternando momentos presenciais com momentos de *e-learning*), foi estruturado e dinamizado por uma equipa de duas facilitadoras e dois facilitadores experientes no campo da ENF e com formações e experiências diversas nos domínios da IG, CG e diversidade cultural. No entanto, de modo coerente com a metodologia utilizada, o papel desta equipa nunca foi o transmitir ou ensinar qualquer competência nova às/aos participantes, contrariando a oposição hierárquica tradicional entre o/a professor/a (ativo/a) e o/a aprendiz (passivo/a).

Tratando-se de um processo de formação de agentes que viriam, no seguimento do projeto *É de Género?*, a assumir papéis de promoção e de animação de iniciativas de educação para a CG e IG em contextos associativos e/ou comunitários, proporcionaram-se, em diversos momentos do percursos formativo, oportunidades de reflexão sobre a própria formação em curso. Estes visaram estimular a reflexividade dos/as participantes sobre o seu próprio percurso de capacitação, aferindo competências desenvolvidas e por desenvolver enquanto futuros educadores em contextos de ENF e redefinindo objetivos individuais de aprendizagem. Esta estratégia de formação para a ação foi desenvolvida concretamente através de momentos periódicos de avaliação individual e coletiva da formação e do desempenho dos/as facilitadores/as, de aferição individual de aprendizagens, de construção coletiva do perfil de competências do/da facilitador/a de IG e CG, de auto-avaliação de competências tendo em conta o perfil definido, bem como da preparação e dinamização de oficinas temáticas pelos/as participantes, seguidas de comentários críticos dos pares e dos/as facilitadores/as.

Através desta modalidade de formação de educadores, definida pela reflexividade, pela auto-regulação e pela cooperação, procurou-se, enfim, que os/as participantes aprendessem mais do que técnicas de formação; que acima de tudo desenvolvessem, enquanto educadores/as e enquanto cidadãos/ãos, a competência-chave de “aprender a aprender” (Kloosterman e Taylor, 2012), tornando-se capazes de

“...iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida” (Comissão Europeia, 2007:8).

Enquadramento metodológico

Instrumentos

Os dados utilizados para a elaboração deste artigo resultam da análise documental das fichas de inscrição dos/as participantes, que continham um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica, bem como questões relacionadas com a experiência dos/as participantes e conhecimentos sobre os conteúdos da formação, nomeadamente se tinham experiência na dinamização de atividades com jovens e/ou formação de jovens, se tinham experiência prévia nas temáticas da formação e quais as competências e condições que consideravam reunir para atuar como formador/a de jovens nas temáticas abordadas por este projeto. Para além destas questões perguntava-se também sobre os motivos para a inscrição nesta ação de formação de formadores/as, sobre o que sentiam necessidade de aprender mais para poder ter um papel relevante enquanto Agentes Juvenis nestes domínios e como gostariam de aprender. Por fim, perguntou-se ainda o que a pessoa esperavam ganhar, em termos pessoais e profissionais, com o seu envolvimento neste projeto e como pensava mobilizar as competências adquiridas, mesmo depois do projeto terminar.

As respostas aos questionários de avaliação da formação, preenchidos pelos/as participantes no final do percurso formativo constituem-se como uma outra fonte privilegiada de dados para este artigo. Neste questionário foi solicitada uma avaliação quantitativa (numa escala de apreciação de 0 a 100%, sendo que 0% remetida para uma apreciação negativa e 100% para uma apreciação positiva) e qualitativa da formação em diversos aspetos, nomeadamente se a formação correspondeu às expectativas que tinha inicialmente, se considerou adequada a estrutura geral do programa, se proporia alguma alteração e se a seleção dos temas/ conteúdos abordados foi adequada. Para além destas questões, perguntou-se também a opinião dos/as participantes sobre a adequação das metodologias/ dinâmicas de trabalho aplicadas, sobre o desempenho da equipa de facilitadores/as e questões organizativas relacionadas com o curso. Para se poder perceber como avaliam o impacto que a formação teve em si próprios/as, perguntou-se também se as pessoas consideravam que o curso contribuiu para as preparar para as etapas seguintes do projeto e em que medida, procurando-se perceber como avaliam a sua própria participação na formação, o seu contributo para o seu desenvolvimento e as principais aprendizagens que adquiriram. Havia ainda uma questão relativa à avaliação da participação do grupo e se este tinha contribuído para o processo pessoal de aprendizagem.

Ao longo da formação esteve sempre presente uma observadora externa, pelo que, desta observação resultaram várias informações que decorrem de notas que foram registadas em grelhas de observação previamente elaboradas e que foram reajustadas ao longo do processo de observação dos trabalhos. As notas decorrentes desta observação constituem também contributos empíricos para este artigo.

Procedimentos

A divulgação desta formação, e por conseguinte do projeto *É de Género?*, foi feita a partir dos canais de comunicação da Rosto Solidário, tendo chegado via e-mail e por meio de “passa palavra” a várias regiões do país. Para se candidatarem a participar na formação e no projeto as pessoas tinham que enviar a ficha de inscrição devidamente preenchida para a equipa de coordenação do projeto. Todas as pessoas que enviaram a sua ficha de candidatura foram admitidas para a formação ainda que algumas tenham acabado

por não dar seguimento quando perceberam a dimensão e compromisso que o projeto exigia. Para este artigo consideramos apenas a informação recolhida junto das pessoas que frequentaram a formação.

A participação na formação foi voluntária, sendo todas as despesas associadas asseguradas pelo projeto *É de Género?*.

No final das várias etapas da formação foi pedido aos/às participantes que preenchessem um questionário de avaliação.

Os dados recolhidos através da ficha de inscrição e dos questionários de avaliação foram sistematizados num documento Excel, tendo sido objeto de uma análise de conteúdo. Os dados recolhidos através da observação foram também objeto de análise de conteúdo a partir das grelhas de observação nas quais foram organizados.

Participantes

O grupo de participantes que inclui a população total considerada para este artigo é constituído por 18 pessoas, oriundos/as da zona norte do país, nomeadamente dos concelhos de Santa Maria da Feira, Ovar, Matosinhos, Maia, Póvoa de Varzim, Barcelos e Viana do Castelo (10, 2, 2, 1, 1, 1, 1, respetivamente). No que diz respeito ao sexo dos/as participantes, o grupo constitui-se por $n = 4$ homens e $n = 14$ mulheres. A idade dos/as participantes varia entre os 18 e os 37 anos, tendo uma média de 25,33 anos e um desvio padrão de 6,21 anos. Em termos das habilitações literárias, $n = 1$ é detentora de um mestrado, 9 são licenciados/as e $n = 8$ têm o 12º ano, sendo que destes últimos 5, estão a frequentar uma licenciatura. As áreas de formação superior são diversas, indo da gestão de recursos humanos ($n = 3$), à engenharia mecânica e industrial ($n = 2$), ao direito ($n = 2$), à higiene e segurança no trabalho ($n = 2$), à economia/ gestão ($n = 2$), história ($n = 1$), educação social ($n = 1$) e matemática ($n = 1$). No que concerne à situação perante o trabalho os/as participantes distribuem-se em três condições: a trabalhar ($n = 9$), estudantes ($n = 6$) e desempregados/as ($n = 3$).

A maioria dos membros do grupo refere ter alguma experiência prévia no trabalho com jovens ($n = 15$), mais concretamente no âmbito de grupos de jovens das suas comunidades ($n = 6$), ou enquanto catequistas ($n = 4$), também devido à sua atividade profissional ($n = 4$), por causa de atividades inerentes ao seu percurso académico/ escolar ($n = 2$), ou ainda devido ao envolvimento voluntário em organizações que trabalham com a comunidade ($n = 2$) e à atividade política ($n = 1$). Algumas pessoas referiram mais do que um tipo de experiência.

Já em relação às temáticas centrais do projeto a maioria das pessoas diz não ter experiência anterior ($n = 10$), 4 pessoas fazem referência à exploração destas temáticas ao longo do seu percurso escolar e outras já participaram ou estavam a frequentar ações de formação, nomeadamente no âmbito da igualdade de género ($n = 4$). Uma pessoa do grupo refere a sua proximidade às temáticas como decorrente de experiências concretas de participação comunitária.

Resultados

Aquando do preenchimento das fichas de inscrição os/as participantes foram convidados/as a refletir sobre as suas motivações para participar e sobre as suas expetativas relativamente ao que iriam ganhar com a formação. Boa parte referiu que as suas motivações passavam sobretudo por saber mais sobre as temáticas do curso, nomeadamente a Igualdade de Género, e por poderem ter um papel mais ativo na sociedade com vista à desmistificação de mitos e preconceitos. Um/a dos/as participantes referiu que *“Motiva-me a possibilidade de aprender formas e fundamentos de como se poderá tornar uma sociedade mais rica em termos de igualdade de género nas suas diferentes aplicações de vida profissional, familiar, quotidiana, cívica no dia-a-dia”*, enquanto que outro escreveu que as suas principais motivações se prendem com o facto de ser *“um projeto de jovens onde iria poder aprender e conviver e mais tarde ter a possibilidade de ir passar conhecimento.”*

No que respeita à expetativa de ganhos pessoais e profissionais, de um modo geral, as pessoas esperavam ganhar mais conhecimentos sobre as temáticas e nesse sentido ficar mais capacitadas para trabalhar nesta área, mas sobretudo esperavam que contribuísse para uma mudança pessoal, dos seus comportamentos, que pudesse também vir a ter implicação na mudança de outros/as. De algum modo a seguinte frase sistematiza as várias expetativas partilhadas: *“Ganhar mais conhecimento e experiências; Poder desenvolver a minha capacidade de comunicação; Envolver-me ativamente na sociedade”*.

Uma das primeiras questões colocadas aos/às agentes juvenis nos questionários de avaliação da formação prendia-se com as suas expetativas em relação à formação, ou seja, perguntamos se o curso tinha correspondido às suas expetativas. A média das apreciações quantitativas situa-se nos 89%, o que significa que tendencialmente a formação correspondeu às expetativas, sendo que nas observações alguns participantes referiram que o curso superou as suas expetativas. Noutros casos as pessoas assumiram que não tinham muito claras as suas expetativas e que *“Não esperava nada de muito concreto, a não ser que fosse enriquecedor em termos de aquisição de conhecimentos, competências e uma visão esclarecida sobre a temática. Esperava sair da formação com inspiração, ideias e motivações para “arregaçar” as mangas. Nesse sentido, correspondeu às minhas expetativas”*.

Quando questionados relativamente à avaliação que fazem do programa da formação e da sua estrutura geral, grosso modo, os/as participantes fazem uma avaliação positiva, que se situam em média nos 88%, referindo a maioria que o programa estava bem estruturado. Acrescentam, contudo, que poderia ter sido importante haver mais tempo para a formação, até para se poderem explorar mais e mais aprofundadamente algumas temáticas. Neste sentido, quando questionados/as sobre a adequação da seleção dos temas/conteúdos, respondem que foi globalmente adequada (média de 88%), referindo que *“a seleção dos temas/conteúdos abordados foi adequada, porque é importante estar a par da realidade que se passa no mundo, e poder escutar diferentes opiniões dessa realidade.”*. Contudo os/as participantes sentem que teria sido importante explorar mais alguns aspetos, como ilustram os seguintes comentários: *“considero que seria interessante conhecer e explorar algumas raízes sociais que estão na origem de certas evidências.”*; *“há muitos mais temas que é importante abordar, mas é impossível em tão pouco tempo.”*

Ao longo da formação os participantes foram referindo o facto de não terem sido exploradas temáticas que consideravam muito importantes numa formação com estas características, como a saúde sexual e reprodutiva ou a violência de género.

A abordagem metodológica que orientou a formação é entendida pelo grupo como muito adequada, comentando um/a dos/as participantes que *“pareceu-me a metodologia ideal tendo em conta o público-alvo e a natureza das aprendizagens que se pretende promover.”* É neste ponto que a média das avaliações do grupo é mais elevada (94,5%), remetendo a maioria dos comentários para o entendimento de uma metodologia facilitadora da aprendizagem e que ao mesmo tempo potencia a partilha e construção conjunta entre os membros do grupo, como os seguintes comentários ilustram: *“Adorei as metodologias descontraídas e de forte aprendizagem ao mesmo tempo.”*; *“Aprender a aprender é realmente a melhor forma de transmitir e adaptar novas informações. A educação não formal desperta mais interesse e atenção para o que se está a trabalhar.”* Esta avaliação das metodologias pode ser perspectivada em confronto com a resposta à questão lançada inicialmente na ficha de inscrição, sobre como gostariam de aprender nesta formação. Algumas pessoas referem que seria importante aprender algum conteúdo teórico, mas sempre em articulação com uma forte componente prática, fundamentada no trabalho com o grupo, como vemos nesta partilha em que a pessoa referiu que gostava de aprender *“de forma prática e a interagir com os restantes formandos”*, o que acabou por caracterizar a abordagem metodológica da formação na sua globalidade.

Ao longo da formação foram evidenciadas as mais-valias desta abordagem metodológica, sobretudo pelo potencial de construção conjunta que comporta, dando aqui especial ênfase ao facto de todos/as os/as participantes terem tido oportunidades várias de intervenção, tendo-se conseguido uma gestão equilibrada da participação dos membros do grupo.

Ainda no questionário de avaliação final da formação perguntamos como as pessoas avaliavam a contribuição do grupo para a formação. Aqui as avaliações foram também positivas (média de 89,4%), tendo permitido reflexões dos/as participantes em relação ao contributo dos/as colegas do grupo para o seu processo de aprendizagem, que consideraram como relevante (*“A contribuição/ participação do grupo de formandos/as foi boa e enriquecedora, pois é com a troca de ideias e experiências que se aprende também”*). Para além disto boa parte dos/as participantes reforçam a importância da diversidade do grupo para o seu processo de aprendizagem, como podemos ver no seguinte excerto: *“O facto de escutar testemunhos e formas de pensar diferentes, ou produzidos por pessoas diferentes de mim, deu-me a capacidade de refletir segundo uma perspetiva bem diversa da minha, aumentando/ melhorando a minha aprendizagem.”*

Ao longo das sessões de formação presencial a participação dos membros do grupo foi acontecendo de modos muito distintos, sendo clara a diversidade de posturas e formas de estar em contexto de formação. A forma como ao longo do tempo as pessoas foram reagindo às diferentes propostas de atividades que foram lançadas reforça esta diversidade que caracterizou o grupo. Se alguns/mas participantes assumiram rapidamente papéis de liderança em situações que o proporcionavam, outros/as mantinham um papel aparentemente menos interventivo. A título de exemplo podemos destacar a proposta de se realizar uma “Discussão silenciosa” após a visualização do documentário, que implicava escrever numa grande folha de papel de cenário colocada no chão o que tinham acabado de ver e as reflexões que o filme lhes tinha

despertado. Observamos que neste exercício participaram de forma muito ativa (por escrito) pessoas que em exercícios anteriores praticamente nunca tinham falado.

Em alguns momentos verificou-se que quando se pedia no final dos exercícios para falarem sobre a experiência, eram os/as participantes que se tinham mantido em papéis mais “discretos” que conseguiam ter partilhas que englobavam uma visão mais pluriperspetivada do que tinha acontecido.

Tudo isto reforça o que escreveram os/as participantes em relação à abordagem metodológica, por um lado, já que a diversidade de propostas pedagógicas pode ser um fator facilitador de uma maior participação de pessoas com diferentes perfis, conseguindo assim envolver todas nas discussões que estão a decorrer, potenciando a aprendizagem de todos/as. Por outro lado, reforça também a ideia de que, à sua maneira, todos os elementos do grupo contribuíram para este processo de aprendizagem partilhada, o que tornou a formação em geral e os debates em particular mais ricos e potencialmente mais enriquecedores.

Neste seguimento fará sentido referir a avaliação dos participantes relativamente ao desempenho da equipa de facilitadores/as. Este ponto foi também avaliado de forma muito positiva (93,8%), podendo o seguinte comentário sistematizar as principais ideias que foram partilhadas pelos membros do grupo em relação à prestação dos/as facilitadores/as: *“A equipa foi fundamental para o desenvolvimento deste projeto. O modo como abordam os temas, as dinâmicas fizeram a diferença e foram aplicadas de forma correta. Tiveram um bom desempenho”*.

Considerando que a formação é um primeiro passo do projeto, importa perceber se o grupo sentiu que a formação os/as preparou para os passos seguintes, ou seja, para serem capazes de preparar e orientar sessões com outros grupos de jovens. Neste sentido, aquando da inscrição perguntou-se de que modo pensavam vir a rentabilizar as competências adquiridas nesta formação. A esta pergunta foram dando respostas diversificadas mas que se prendem essencialmente com a possibilidade de transmitirem a outras pessoas, sobretudo jovens, as aprendizagens decorrentes desta formação. Alguns exemplos de resposta a esta questão: *“através da transmissão da informação recebida na formação, com campanhas de sensibilização e formações.”*; *“Fazer mais projetos idênticos, que abordem este tema ao mesmo tempo que dou formação.”*; *“Penso mobilizar na minha vida cívica, associativa, política através da aplicabilidade verbal e prática.”*

No final da formação, quando questionados/as sobre a forma como esta formação terá contribuído para o seu desempenho nas próximas etapas do projeto, todos os membros do grupo confirmaram que a formação cumpriu este propósito, referindo que *“foi fundamental, sem este curso não me sentiria com as capacidades necessárias para o fazer.”* Contudo, boa parte do grupo referiu também que ainda que a formação tenha contribuído para esta preparação, têm ainda um caminho de preparação individual a desenvolver para poderem desempenhar com qualidade as propostas seguintes: *“preparou-me para as próximas etapas do projeto É de Género?, mas será com a experiência ao longo do tempo, também, e com estudo, que virei a estar ainda mais preparada.”*; *“Preparou! Mas ainda existem competências técnicas e pedagógicas que só podem ser desenvolvidas com a experiência.”*

A auto percepção da participação na formação/ contributo individual para a formação foi o tópico que teve uma avaliação mais baixa (média de 73%). Os/as participantes fazem uma avaliação positiva da sua participação, considerando que contribuíram para a formação com as suas opiniões e experiências (*“Dentro das minhas possibilidades fui participativa. Penso ter contribuído com a minha experiência pessoal.”*). Algumas pessoas reconhecem ainda que o facto de terem partilhado ideias e opiniões com o grupo ao longo da formação contribuiu para a aprendizagem do grupo, enquanto todo, e para a própria aprendizagem, o que fica visível na seguinte partilha: *“Eu não sou uma pessoa muito de falar, de partilhar ideias/ opiniões, sou mais de guardar para mim, mas no entanto tentei de uma maneira ou de outra, fazê-lo. Contribuí sempre nas atividades e isso foi-me ajudando.”* Ainda assim, esta auto-avaliação mais baixa poderá prender-se com o facto dos/as participantes sentirem que poderiam ter contribuído mais para o processo de aprendizagem global: *“Acho que aprendemos sempre uns com os outros, mas podemos dar sempre mais.”*

Os/as participantes evidenciaram as suas aprendizagens sobretudo a dois níveis. Por um lado referem que aprenderam mais sobre os conceitos que foram explorados na formação e, por conseguinte, sobre as temáticas trabalhadas: *“Os 3 grandes temas ficaram mais claros e sem a névoa inicial.”* Por outro lado, reforçam a importância das aprendizagens que fizeram ao nível das atitudes e comportamentos, o que fica visível quando referem que se verificou um *“Aumento da consciencialização e sensibilização das temáticas abordadas.”*, *“Aprendi que este tipo de formação faz todo o sentido, que as pessoas crescem com ela e que toda a gente devia ter esta experiência.”*

De modo geral arriscamos dizer que as aprendizagens que o grupo diz ter adquirido vão ao encontro das necessidades de aprendizagem que evidenciaram antes da formação, uma vez que boa parte do grupo referiu que gostaria de *“conhecer e aprofundar mais os temas em questão”*, enquanto que outros/as reforçaram a importância de se explorar na formação dimensões mais ligadas ao desenvolvimento pessoal, como por exemplo *“Aprender a desmontar os raciocínios e formas de estar que aprendi. Passar a ser um exemplo, ou no possível saber identificar quando sou anti.”*

As aprendizagens referidas terão também ido ao encontro de expectativas evidenciadas inicialmente, que se relacionavam com esta possibilidade de desenvolvimento de uma *“maior capacidade enquanto cidadã, de exercer os meus direitos e deveres, promovendo a igualdade e não a distinção entre géneros, raças (...)”*, ou quando alguém referiu que esperava *“ganhar uma cultura interior e cívica maior do que tenho atualmente de forma a pôr em prática toda a ligação entre as formas mais justas e semelhantes de tratamento na sociedade de diferentes géneros”*.

Globalmente as apreciações feitas por escrito vão ao encontro do que as pessoas foram evidenciando ao longo da formação.

Conclusões

Uma das principais conclusões deste artigo prende-se com a constatação da importância da exploração das temáticas trabalhadas na formação, com destaque para a Igualdade de Género. O grupo evidenciou um forte reconhecimento da necessidade de pensar sobre um tema que, apesar de marcar as suas vivências quotidianas, para muitos/as nunca tinha sido objeto de reflexão de forma sistemática, concertada e

organizada. Esta reflexão permitiu a tomada de consciência da necessidade de mudança de comportamentos individuais e da urgência de intervenção com outras pessoas, ou seja, de se assumirem efetivamente como Agentes de advocacia pelos direitos das pessoas, no que as diferencia e no que as aproxima enquanto seres humanos.

A sensação de necessidade de saber mais sobre as temáticas, que os/as participantes manifestaram durante e no final da formação, é um dos indícios de que ficaram alerta e motivados/as para poderem ter um papel ativo na desconstrução de preconceitos e estereótipos que continuam a ser obstáculo para uma efetiva igualdade de oportunidades, aumentando as possibilidades de virem a envolver-se ativa e conscientemente para mudanças de mentalidade que se perspetivam como urgentes e atuais.

Podemos constatar que o confronto e a complementaridade de perspetivas, desempenhos e reflexões entre pares foi um fator de constante enriquecimento do processo formativo, numa dinâmica de aprendizagem mútua e cooperativa. A combinação de métodos (expositivos, interrogativos e ativos), de recursos (plásticos, audiovisuais, bibliográficos, dramáticos e biográficos) e de modalidades pedagógicas (formação presencial em formato residencial e não residencial, *e-learning*, apresentações públicas, trabalhos individuais e grupais) permitiu uma exploração aprofundada e multiperspetivada dos temas abordados, bem como a adequação aos diferentes perfis, ritmos e interesses de aprendizagem presentes entre os membros do grupo.

O envolvimento ativo de todos os intervenientes - equipa de facilitadores/as, participantes e equipa técnica do projeto - na definição, no ajuste contínuo e na organização do percurso formativo, bem como nas diversas atividades pedagógicas propostas e realizadas, revelou-se essencial para a construção de uma aprendizagem participada e cooperativa num ambiente seguro, assente em relações de abertura à diferença, de confiança e de suporte mútuo.

Compreende-se assim que através da aprendizagem experiencial os/as participantes tornaram-se o centro do processo formativo e os resultados de aprendizagem atingidos foram os que os/as próprios/as construíram com base nas suas experiências, motivações, interesses e reflexões.

Em jeito de conclusão realçamos o potencial da ENF na mobilização de pessoas, neste caso, de jovens, não apenas para pensar sobre as temáticas propostas, mas também como contributo para que se fortaleçam como agentes de intervenção, ou seja, para que possam aprender sobre as temáticas enquanto parte dos sistemas em que se reproduzem, para que assim, nesta dinâmica constante que “aprender a aprender” permite, possam efetivamente encontrar espaços para agir em prol da mudança de modelos de dominação que se vão aceitando sempre como dados adquiridos e imutáveis. Por isso terminamos reforçando a ideia de que

“A educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados à priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.” (Gohn, 2006, p.29)

Referências bibliográficas

- Amâncio, L. B. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Andreotti, V. (2013). “Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de ‘endireitar’ a sociedade através da educação”. *Revista Teias*, 14 (33): 215-227.
- Butler, U. M. e Princeswal, M. (2012). Culturas de participação: jovens e suas percepções e práticas de cidadania in *O Social em Questão* - Ano XV - nº 27, págs. 101-126 http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Butler_Princeswal1.pdf [consultado a 15 de setembro de 2015].
- Chanial, P. e Laville, J. L (2009), Associativismo, in Pedro Hespanha et al., *Dicionário Internacional da Outra Economia*, Coimbra: Almedina, págs. 21 a 25.
- CIDM (2003). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Comissão Europeia (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Ferreira, P. T. (2003). *Guia do Animador. Animar uma Actividade de Formação*. Lisboa: Multinova.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, M. da G. (2006). “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (50): 27-38.
- Hall, S. (1997). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Klossterman, P. e Taylor, M. E. (2012). *Handbook for Facilitators. Learning to Learn in Practice*. Vilnius: Learning to Learn Project. http://euroopa.noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall cop.
- Martins, F. (2015) “O conceito de cidadania e as suas contradições” in L. Santos, C. Parente, J. Ribeiro e Â. Pontes (coords.) *Promoção da Saúde: Da investigação à prática*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, pp. 66-68.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.
- Morand-Aymon, B. (2007). *Olhares Cruzados sobre a Educação Não Formal. Análise de Práticas e Recomendações*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Nogueira, C. e Silva, I. (2001). *Cidadania – construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- PNUD (2004). Relatório do Desenvolvimento Humano 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado. Lisboa: Mensagem.
- Rodrigues, L. (relatora) (2015), Relatório sobre o empoderamento das jovens através da educação na União Europeia (2014/2250(INI)), Bruxelas, União Europeia. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2015-0206+0+DOC+PDF+V0//PT> [consultado a 10 de setembro de 2015].
- Santos, B. de S. (1997) “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48: 11-32.
- Tavares, C. (2011), *O associativismo e a participação cívica dos jovens em meio rural*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. C. (coord.) (2008). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisboa: North-South Centre of the Council of Europe.

- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf> [consultado a 9 de setembro de 2015].



DOS CONCEITOS À ANÁLISE PRÁTICA E REFLEXIVA: ED COMO APRENDIZAGEM PARA A CIDADANIA GLOBAL NO PROJETO ORIENTA.TE

Tânia Neves¹ e Mariana Miranda²

Resumo

A TESE – Associação para o Desenvolvimento e o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) desenvolveram um trabalho colaborativo nos últimos dois anos, com o objetivo de dar uma nova leitura à intervenção do primeiro na área da empregabilidade jovem, no âmbito do projeto ORIENTA.TE SDR E5G. O estudo desenvolvido por este par tem como objetivo central compreender o papel e o espaço da Educação para o Desenvolvimento (ED) no projeto enunciado.

De natureza qualitativa e exploratória, foram realizadas três entrevistas a parceiros do projeto e duas histórias de vida a participantes do mesmo. Neste contexto de educação não-formal, a metodologia de ação neste processo foi fundamental para a compreensão da ED e do voluntariado enquanto instrumentos para a participação, a reflexão e interação para a formação dos jovens beneficiários do ORIENTA.TE. A ED foi, então, concetualizada enquanto aprendizagem para a cidadania global, a partir da qual se destacam a aprendizagem ativa, transformadora e com significado social.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Voluntariado; Inserção socioprofissional.

Introdução

No âmbito do projeto *‘Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal’*, desenvolvido conjuntamente pela Fundação Gonçalo da Silveira e pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), pretende-se promover a ligação entre Instituições de Ensino Superior e Organizações da Sociedade Civil para a produção de conhecimento em Educação para o Desenvolvimento (ED).

¹ Investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e técnica do projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal.

² Coordenadora do projeto ORIENTA.TE SDR E5G na TESE – Associação para o Desenvolvimento.

É neste contexto que a TESE – Associação para o Desenvolvimento e o CEAUP desenvolveram um trabalho colaborativo nos últimos dois anos. A TESE é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) que utiliza o conceito de Inovação Social como âncora da sua atuação em Portugal e em países em desenvolvimento. Investiga, cria, implementa e sensibiliza, construindo um ciclo de soluções socialmente inovadoras e sustentáveis como resposta a necessidades tradicionais e emergentes. Neste âmbito salienta-se o trabalho desenvolvido ao nível do emprego e empregabilidade, energias renováveis, água e saneamento e resíduos.

Assim, o trabalho aqui apresentado tem o objetivo de estudar e analisar à luz de uma nova perspetiva um projeto desenvolvido na área da empregabilidade jovem em Portugal: o ORIENTA.TE SDR E5G. O estudo desenvolvido tem como objetivo central compreender o papel e o espaço da Educação para o Desenvolvimento no projeto enunciado.

O repto lançado pelo projeto *Sinergias ED* constituiu assim uma oportunidade para a integração de uma nova chave de leitura, que não tinha sido previamente considerada, a da Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente a concetualizada como Educação para a Cidadania Global. O voluntariado, como forma de excelência de educação não-formal, mostrou ser fundamental para a construção de uma aprendizagem para a cidadania global, na medida em que tem potenciado a ação informada, reflexiva e crítica sobre a realidade em que se vive, tendo por base valores como a justiça social, a equidade, o respeito e a solidariedade.

Este exercício concretizou-se num estudo de natureza qualitativo, sendo que foram realizadas três entrevistas e duas histórias de vida.

Em termos de organização estrutural, este trabalho apresenta três grandes secções: uma primeira dedicada aos conceitos discutidos e mobilizados para a reflexão; depois, um segundo segmento dedicado à apresentação da metodologia e explicitação do quadro epistemológico do trabalho; finalmente, a terceira secção do estudo destaca a discussão concetual e crítica a partir da análise das entrevistas e histórias de vida recolhidas. O estudo termina com algumas considerações finais e de reflexão crítica e analítica.

I. O conceito: a Educação para o Desenvolvimento

O último século marca uma importante viragem no universo económico, social, político e comunitário, nomeadamente pelo aparecimento e desenvolvimento de uma vasta pluralidade de sentidos e significados que a globalização trouxe. Os conceitos de educação e de desenvolvimento são particularmente importantes neste processo, na medida em que a sua concetualização, interpretação e prática foram sendo enriquecidos por visões diversificadas e multidisciplinares.

Numa sociedade cada vez mais complexa e global, fruto das transformações constantes do universo económico e, por sua vez, também, político e social, a educação aparece enquanto bandeira transversal para a compreensão e interação com o mundo. A educação parece assumir, pois, e cada vez mais, um papel heterogéneo e plural, respondendo às suas controvérsias e paradoxos, desafios e tensões. Segundo Sacristán (2003: 117), isto acontece, entre outras razões, porque:

- Existe um conflito entre o propósito da educação – preparação para o mundo do trabalho – e o efeito da globalização económica, nomeadamente do neoliberalismo – distribuição desigual da atividade produtiva. Coloca-se, por isso, a questão: como fazer coincidir a oferta educativa e, por isso, também, o seu produto, com um sistema económico e de trabalho em constante transformação?;
- Pese embora a massificação da educação abra o sistema educativo a um número mais alargado e abrangente de indivíduos, a globalização parece, ao mesmo tempo, instigar a sua exclusão. O paradoxo impõe-se na necessidade de criar, neste sistema massificado onde as desigualdades são cada vez mais evidentes, critérios de igualdade de oportunidades educativa, não só ao acesso, mas também ao sucesso;
- Para o indivíduo, a globalização, na lógica da cultura, torna cada vez mais evidente a necessidade de definir uma pedagogia crítica, que assente, não só, na emancipação individual e social, mas na liberdade e autonomia dos sujeitos. Releva-se a importância de um currículo escolar que assente num modelo interdisciplinar, mais complexo e integrador do ponto de vista da compreensão da realidade e dos significados do mundo;
- Particularmente sobre o contexto educativo formal, a escola, na sua função mais global, tem uma preocupação evidente com o desenvolvimento da subjetividade e de identidades pessoais. A globalização vem trazer a este processo uma vertigem complexa ao nível da formação do indivíduo, na medida em que acrescenta, como antes descrito, à assimilação natural da cultura do sujeito, uma compreensão da realidade global, com influência na sua formação.

Estas consequências e preocupações fazem emergir uma série de questões, cada vez mais controversas, sobre o desenvolvimento e a educação: Que sentido se atribui à educação, com cada vez mais influência do desenvolvimento económico mundial, e qual a sua função e missão neste mundo global? Como pode o indivíduo desenvolver-se, nas mais variadas esferas da vida pública, considerando a dualidade entre o local e o global? Ora, no sentido de responder a um mundo mais complexo e global, assumindo ao mesmo tempo o poder socializador e democrático que a educação deve assumir, entende-se que

“ (...) a educação é encarada como recurso que permite transcender o local e o próximo, abrir-se a um mundo mais cosmopolita, aproveitar as oportunidades que oferece e criticar tudo o que se lhe oponha, dotando os sujeitos de competências e atitudes necessárias para o poder fazer. (...) A condição global deve ser abordada a partir da complexidade dos esquemas que são necessários para reorganizar os nossos saberes especializados que nos incapacitam para a compreensão da realidade que nos afeta, para compreender as responsabilidades que nos incumbem e para participar como cidadãos numa sociedade cujos destinos se decidem como esferas e contextos nem sempre fáceis de identificar.” (*ibidem*: 122).

A partir destas preocupações e problemas, que desafiam a educação e o sentido que esta deve assumir na contemporaneidade, mais global e ao serviço do desenvolvimento humano, surge a Educação para o Desenvolvimento (ED)³. Assumindo a ausência de uma definição consensual da ED, crê-se que a sua

³ Neste artigo, optou-se pelo uso do conceito de Educação para o Desenvolvimento, à mercê da sua adopção na legislação portuguesa. Ao longo do texto, são algumas vezes referidos outros conceitos, como o de Educação para a

complexidade concetual e das práticas que suporta e problematiza, a tornam mais rica e dinâmica. Genericamente, a ED objetiva o seu propósito na transformação social, assentando em valores e princípios para um mundo mais justo, equitativo, inclusivo e sustentável. Promove, para isso, a participação social ativa, consciente e responsável, para o exercício de uma cidadania informada, comprometida e crítica. Desta forma, pois, procede-se à sensibilização e formação da opinião pública e à consciencialização para a participação ativa para as questões globais e para o combate e prevenção de desigualdades e injustiças sociais (Mesa, 2005; Pereira, 2003). É, portanto, neste sentido que se pensa assentar o desafio da ED enquanto compromisso de educação para a cidadania global, como se objetiva na orientação estratégica portuguesa: “Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48398).

Também neste sentido, a ED procura a consciencialização dos indivíduos para a cidadania global crítica, à qual se subentende o envolvimento e participação ativa e corresponsável: «Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all» (S/n; Declaration of Maastricht; 2002: 2). Fundamentalmente, e respondendo à premissa anterior, esta é uma orientação cívica de participação enquanto exercício da ED, na medida em que se tornam mais evidentes o sentido democrático e dialógico do processo. Ao mesmo tempo, a ED procura, a partir da cooperação, assegurar a diversidade de perspetivas e experiências, reconhecendo enquanto contexto a educação formal, não-formal e informal.

Subentende-se, pois, a ideia de que a ED se baseia intrinsecamente no princípio de “educação ao longo da vida”, na medida em que, é preciso conhecer, questionar, compreender, comprometer-se, criar alianças, refletir e avaliar (Pereira, 2003). No sentido da transformação social, a sociedade civil tem um papel fundamental para a mudança de posturas, comportamentos e atitudes, sendo que, por isso, a educação não-formal é um espaço privilegiado de aprendizagem.

Em suma, esta perspetiva coaduna-se com a abordagem de «Educação para a Cidadania Global», quinta geração pensada por Manuela Mesa, que marca o período desde os anos 90, até aos dias de hoje. De acordo com esta teoria, e face à globalização, a ED tem como finalidade a orientação para a participação cívica, tendo por base a conexão entre o desenvolvimento, a justiça social e a equidade (Mesa, 2005).

Assim, a ED é

“(…) **processo dinâmico, interativo e participativo** que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos,

Cidadania Global e Educação Global. Entende-se que estes são concetualizações da ED, pelo que as definições apresentadas que os contêm admitem a sua similiaridade.

participarem e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável. (...)” (Plataforma Portuguesa das ONGD⁴, 2002)

Neste sentido, e assumindo a ED como processo educativo, identificam-se três tipos de saberes e dimensões que lhe estão subjacentes – saber-saber, relacionado com os conhecimentos ou dimensão cognitiva/conceitos e temáticas; o saber-fazer, ligado às competências e aptidões ou dimensão procedimental; o saber-ser, que diz respeito às atitudes e valores ou dimensão atitudinal/valores. Estas tipologias (Boni, 2006; Argibay & Celorio, 2005) fundamentam-se numa ideia mais geral que afirma que não se trata de uma modalidade educativa, mas antes de uma “conceção geral da educação”. Além disso, e mais do que uma possibilidade educativa, “la educación para el desarrollo (...) es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos” (ACSUR, 1998:17/19). O quadro 1 ajuda a compreender estas três dimensões, com a identificação de algumas ideias-chave associadas a cada tipologia.

Dimensão	Dimensão cognitiva/conceitos e temáticas	Dimensão procedimental/procedimentos	Dimensão atitudinal/valores
Ideias-chave	- Justiça social e equidade; - Globalização e interdisciplinaridade; - Cooperação; - Formas de desenvolvimento; - Diversidade e/ou igualdade; - Paz e conflito; - Ajuda ao desenvolvimento; - Direitos humanos; - Meio ambiente; - Cidadania cosmopolita.	- Pensamento crítico; - Argumentação efetiva; - Cooperação e resolução de conflitos; - Desafios às injustiças e desigualdades; - Lógicas de conhecimento: 1. Perceção; 2. Reconhecimento; 3. Racionalização; 4. Explicação; 5. Compromisso.	- Empatia; - Identidade e autoestima; - Valorização e respeito pela diversidade; - Compromisso com a justiça social e a equidade; - Solidariedade; - Preocupação com o meio ambiente e o compromisso com um desenvolvimento sustentável; - Crença de que as pessoas podem fazer a diferença; - Capacidade autorreguladora.

Quadro 1 - Dimensões e ideias-chave do modelo de ED enquanto Educação para a Cidadania Cosmopolita. Fonte: Boni (2006: 49-50) e Argibay e Celorio (2005, 95-101). Adaptado

É, portanto, nesta base, que se assume a ED como processo de aprendizagem:

“ (...) não só sensibilização, mas também, **reflexão, formação e ação** – ou seja a dimensão **educativa é central** e não acessória. Este processo de aprendizagem tem como base determinados valores e compromete-se com a formação integral das pessoas. É ainda um **processo de autorreflexividade**, que leva ao questionamento não só sobre os outros, mas

⁴ Disponível em: <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1431>

também sobre nós próprios. Esta abordagem pedagógica, a formação com base em valores e a autorreflexividade são aspetos que a ED comunga com as outras “educações para”» (ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48396)

Releva-se aqui o princípio de ação da ED para a transformação social, uma vez que se lhe atribui um propósito emancipatório e dialógico, tendo por base valores como a justiça social e a equidade. Esta assunção é fundamental para a ED e para a formação de uma cidadania participativa e reflexiva de mudança (ENED (2009). Efetivamente, a participação e a aprendizagem contínua são instrumentos individuais e coletivos de capacitação cívica, onde se pretende a compreensão, combate e prevenção dos problemas de desigualdade e injustiça ao nível local e ao nível global. Ou seja, os conteúdos balizados resultam da dinamização dos conceitos e das práticas de desenvolvimento e estes devem estar de acordo com o princípio acima indicado – a transformação social no sentido da justiça e equidade social (CIDAC, 2004).

“A educação global é uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidades e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. Contudo, a educação global não deverá ser apresentada como uma perspetiva a aceitar universalmente de forma acrítica, pois são bem conhecidos os dilemas, tensões, dúvidas e diferenças de perceção presentes em qualquer processo de educação sempre que se lida com questões globais” (GEGWG – Global Education Guidelines Working Group, 2010: 10).

“ (...) proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores, y que promueva un sentido de pertinencia a una comunidad mundial de iguales” (Boni, 2006: 47).

Tomando como exemplo a Figura 1, as características enunciadas resultam de uma síntese dos trabalhos de ACSUR (1998) e Boni (2006), que sublinha o papel reflexivo, crítico e de intervenção da ED, assumindo-a enquanto cidadania global cosmopolita (Boni, 2006).



Figura 1 - Características do modelo de ED como Educação para a Cidadania Cosmopolita. Fonte: Boni (2006) e ACSUR (1998)

De acordo com este modelo, a ED é entendida enquanto prática social crítica⁵, uma vez que tem subjacente a ideia de que, antes de uma realidade educativa, a ED é uma necessidade social. Neste sentido, e através da dimensão socializadora da educação, compreende-se que a ED responde à necessidade de sensibilizar, mobilizar e comprometer os indivíduos para os problemas do mundo, que são coletivos e globais, e para uma preocupação com o desenvolvimento humano. Neste questionamento sobre as desigualdades e as injustiças sociais, através da dimensão problematizadora, a ED é também um instrumento para a formação cívica dos indivíduos, ao entender as consequências perversas do desenvolvimento enquanto problema social e ao sentir-se parte na responsabilização própria e no compromisso sobre o mesmo, desenvolve-se a consciencialização e o sentido de intervenção/ação solidária na vida social (ACSUR, 1998: 18-19). Pretende-se, pois, “formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable” (Boni, 2006: 47). Ao mesmo tempo, a educação transformadora tem como propósito o compromisso e ação para a promoção de um desenvolvimento humano sustentável, numa lógica local e global, ao qual está ligada a educação integral. Esta tipologia baseia-se na tri-dimensão antes apresentada – a aprendizagem baseia-se nos conhecimentos, competências e atitudes/valores para a transformação social. De igual modo, a

⁵ De acordo com esta perspetiva, e procurando fomentar a consciência crítica, ACSUR (1998) alerta para o facto de que “no existe crítica sin fundamento”. Esta ideia baseia-se no pressuposto de que para uma atitude crítica perante a realidade social, o indivíduo deve, antes, compreender a dinâmica social que regula o sistema económico, as relações interpessoais e de poder e o conhecimento. Efetivamente, entende-se que o indivíduo deve possuir “un entendimiento suficientemente global como para explicar las interdependências entre las sociedades que conforman el mundo (el ‘sistema’ mundial capitalista); y suficientemente diferenciador como para explicar el estado de cada sociedad teniendo en cuenta sus peculiaridades históricas, políticas y culturales” (idem: 19).

educação global tem na sua base uma preocupação de origem democrática, uma vez que aspira a interconexões entre espaço – local e global – e tempo – passado, presente e futuro. Por fim, a educação para os valores, intrinsecamente relacionada com a defesa dos direitos humanos, incorpora e fomenta o respeito e aceitação da diferença, o diálogo e o princípio da alteridade (*idem*: 47-48).

II. O espaço e o modo: fundamentação metodológica

2.1. Projeto ORIENTA.TE SDR E5G

Nascido da vontade da TESE e da Câmara Municipal de Cascais de trabalharem em conjunto na procura de soluções para os jovens, o ORIENTA.TE iniciou-se em setembro de 2008, no Bairro Novo do Pinhal (S. João do Estoril). Em 2010 estendeu a sua ação à Torre/Cruz da Guia e em 2011 aos Bairros da Cruz Vermelha, Adroana e Alcoitão. Também em 2010, expandiu-se para a freguesia de S. Domingos de Rana, com financiamento do Programa Escolhas. Em 2013, o ORIENTA.TE retomou atividade em S. Domingos de Rana e, com a candidatura apresentada por jovens e parceiros ao financiamento no âmbito do Programa Escolhas 5ª Geração, surgiu com novas atividades e nova designação: ORIENTA.TE SDR E5G.

O Programa Escolhas foi criado em 2001 e pretende “promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social”⁶, objetivo alinhado com a visão do ORIENTA.TE de contribuir para o aumento de jovens felizes e capacitados para agir. Esta visão é operacionalizada na missão de contribuir para o aumento da capacidade de decisão e de ação dos jovens entre os 14-24 anos residentes em S. Domingos de Rana, com vista à sua inclusão socioprofissional sustentável.

Salienta-se aqui o enfoque da intervenção com um público em situação de alta vulnerabilidade, com elevadas taxas de desocupação (desempregados e inativos), com baixas expectativas face ao seu futuro e baixa escolaridade⁷. Após 24 meses de intervenção, conta já com 648 participantes, 63% imigrantes ou descendentes de imigrantes, maioritariamente da Guiné-Bissau e de Cabo-Verde.

Identificam-se três objetivos específicos da intervenção, nomeadamente:

- 1.1. Promoção do aumento de competências pessoais e interpessoais promotoras de autonomia;
- 1.2. Promoção do reforço da rede de contatos profissionais e sociais;
- 1.3. Promoção do aumento das competências em TIC.

Através de um acompanhamento individualizado, integrando a metodologia *de coaching*, o jovem assume o papel principal na definição e consecução dos seus objetivos nas várias valências da sua vida - apoio para a construção dos seus projetos de vida, apoio à procura de formação e de emprego, apoio à procura de respostas para problemas que se apresentem como obstáculo para a concretização das suas metas

⁶ Programa Escolhas. Ver [aqui apresentação](#). É promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações – ACM IP.

⁷ Candidatura em 2012.

(mediação com serviços de administração pública, etc). De forma a reforçar o investimento na área da inclusão profissional, as competências para a empregabilidade são treinadas em grupo (Obj. específico 1.1).

Dado que a autonomia dos jovens é reforçada pelo aumento das suas expetativas, considera-se que as experiências vocacionais, o contacto com mentores profissionais da sua área de eleição, o acompanhamento individualizado às suas famílias, e a sua participação em experiências de voluntariado na sua comunidade reforçam a rede de contactos profissionais, sociais e familiares e, por conseguinte, fortalecem as suas competências para a tomada de decisão e ação (Obj. específico 1.2).

Paralelamente, como forma de promover a autonomização dos jovens e dando resposta às necessidades por si identificadas, o projeto procura fornecer recursos para que os jovens atinjam os seus objetivos ao nível do sucesso escolar e da manutenção no percurso escolar, através do apoio escolar dinamizado por voluntários e do apoio escolar com recurso às TIC (Obj. específico 1.1). Apresentando-se como atividades transversais a toda a intervenção, existe uma aposta no desenvolvimento de competências em TIC (Obj. específico 1.3).

As atividades Mexe.te (lúdico-pedagógicas), Mexe.te no desporto, Mexe.te na Cultura, Sexualidade Falada e Concurso de Ideias constituem um espaço de experimentação e de desenvolvimento de competências (Obj. específico 1.1).

O ORIENTA.TE SDR E5G conta atualmente com nove entidades parceiras no consórcio, nomeadamente: TESE (entidade promotora e gestora), Câmara Municipal de Cascais, Junta de Freguesia de S. Domingos de Rana, Agrupamento de Escolas Matilde Rosa Araújo, Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, Estudantina Recreativa S. Domingos de Rana, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Cascais, Rota Jovem, K'Cidade. Contam-se ainda 63 instituições locais e 32 voluntários parceiros no desenvolvimento de ações.

2.2. Identificação e justificação do objetivo e propósito da investigação

O estudo realizado tem como objetivo central compreender o papel e o espaço da Educação para o Desenvolvimento no projeto ORIENTA.TE SDR E5G.

O projeto ORIENTA.TE sofreu várias alterações desde a sua concetualização inicial. Em 2008 a resposta constituía-se maioritariamente num espaço de intervenção individual. Ao longo dos anos, a sua apropriação pelos participantes - jovens e comunidade em geral - levou ao alargamento do âmbito de intervenção para aquilo que encontramos hoje.

O repto lançado pelo projeto *Sinergias ED* constituiu assim uma oportunidade para a integração de uma nova chave de leitura, que não tinha sido previamente considerada, a da Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente a concetualizada como Educação para a Cidadania Global.

Este exercício partiu assim de uma reflexão inicial da equipa de investigação que na procura desta sinergia trouxe para cima da mesa, por um lado, um *mindset* teórico de Educação para o Desenvolvimento e,

por outro, o conhecimento da memória descritiva do enquadramento concetual, operacionalização e resultados da intervenção.

Desta articulação prévia emergiram três problemáticas centrais que funcionaram como ponto de partida para exercício, assumidamente exploratório:

- ferramenta ao serviço da formação de voluntários;
- ferramenta de inclusão social e profissional e participação ativa e consciente na sociedade – denominadores comuns de aprendizagem para a Cidadania Global;
- ferramenta de educação não-formal.

Segundo o Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária (ISU), a ED e o voluntariado (ainda que na ótica do estudo consultado seja analisada a relação entre ED e voluntariado para a cooperação – entende-se aqui a essência do voluntariado na relação estabelecida entre os dois termos) têm uma ligação evidente – se por um lado a prática do voluntariado fica mais rica com os valores de ação da ED, por outro, a ED encontra no voluntariado “o caminho e a experiência prática para a transformação – de valores, de comportamentos, de formas de estar e pensar no e com o mundo” (ISU, 2012: 10).

De facto, concetualmente e de forma transversal, há uma outra premissa que está na base deste estudo - como determinamos a relação entre ED e voluntariado, nomeadamente num projeto de educação não-formal? Para perceber o sentido da ED, importa antes compreender a base comum que deve estar no entendimento destes conceitos e visões – a ideia de ‘transformação social’. Esta ideia parte de um pressuposto individual importante para os processos de voluntariado, que diz respeito à história de vida e às motivações que levam à prática de voluntariado. A transformação individual, num questionamento constante e num exercício de autoanálise, permite depois passar para uma ação mais coletiva, determinada muitas vezes por um sentido de pertença e de identificação com determinado tema, instituição e/ou pessoa(s). Importa, pois, reconhecer o potencial transformador que o voluntariado pode ter, não só na vida dos seus participantes, como das próprias organizações (ISU, 2012). Este é um dos propósitos centrais deste estudo.

2.3. Metodologia

A metodologia das ciências sociais deve ser adequada ao seu contexto de estudo e a sua escolha deve resultar do processo de investigação, em articulação coerente entre o objeto, a problemática e a teoria, e neste caso, da própria prática (Quivy e Campenhoudt, 1998). No contexto concreto da ED, as questões metodológicas devem ser pensadas como enquadramento de um processo de aprendizagem contínuo, adequado e dinâmico, para uma reflexão desafiadora e potenciadora de mudança (GEGWG, 2010).

Assim, foram realizadas três entrevistas a representantes de três instituições membros do consórcio: TESE, Câmara Municipal de Cascais e Associação Juvenil Rota Jovem. A seleção destas instituições não revela um juízo de relevância. Procurou-se, em vez, selecionar de entre os parceiros as instituições que tivessem acompanhado o histórico do projeto desde o início: a TESE, entidade gestora e promotora do projeto, e a Câmara Municipal de Cascais, que colabora há cerca de dez anos como parceiro estratégico, além de operacional e financeiro. Finalmente, a Rota Jovem, que é parceira do projeto há cerca de dois anos,

foi convidada para o ORIENTA.TE e para esta entrevista pelo seu trabalho com jovens e com a comunidade, nomeadamente no que se refere à sua ação ao nível do voluntariado nacional e internacional.

As entrevistas foram preparadas com um guião semiestruturado e enquadradas em categorias de análise, no sentido de simplificar o processo de recolha de informação e posterior tratamento, realizado a partir de análise de conteúdo enquanto técnica de investigação. Neste caso, e pela natureza qualitativa da análise, não se realizou um léxico do corpus de análise, na medida em que a leitura exaustiva dos textos possibilitou, primeiramente, a compreensão integral do sentido da mensagem e, depois, a depuração de alguns tópicos importantes para a análise. A elaboração antecipada das categorias de análise para a criação dos guiões de entrevista facilitou ainda o processo de tratamento dos dados.

Foram também recolhidas duas histórias de vida a duas jovens participantes no projeto, a partir da realização de entrevistas com tópicos de abordagem definidos antecipadamente. Os critérios de seleção procuraram a representação de uma jovem que fosse uma participante atual do projeto e de outra que, embora tivesse tido uma participação regular no passado, mantenha agora um contato no máximo pontual com o mesmo. A opção pela seleção de participantes exclusivamente do sexo feminino esteve relacionada com uma opção consciente de fortalecimento de uma participação que se verifica quantitativamente minoritária de raparigas e mulheres no projeto. Pretende-se assim agir, nesta primeira fase, como um motor de visibilidade e de voz a este público. Os nomes das jovens foram substituídos por outros, de forma a manter o seu anonimato – a primeira chama-se Samanta, de 24 anos, e a segunda Luísa, de 23.

III. As práticas: análise e reflexão

3.1. Entrevistas

Os objetivos e valores do projeto são partilhados por todos os nove parceiros que integram o consórcio e são complementares naquilo que cada uma das organizações oferece. A este propósito, segundo a representante da Rota Jovem *“é solicitado a todos os parceiros o contributo de ideias, através de resolução de problemáticas para que o projeto se desenvolva e melhore. Sinto que de cada vez que vamos a uma reunião temos esse espaço para contribuir, é-nos dada essa oportunidade. Depois, por outro lado, ao estarmos envolvidos neste consórcio, aquilo que tenho vindo a sentir, é que os laços entre a associação e o ORIENTA.TE têm-se fortalecido e temos vindo a colaborar em várias outras atividades”*.

Especificamente, a associação juvenil tem um trabalho muito particular com os jovens do projeto envolvidos em atividades de voluntariado. Não obstante a intervenção nacional, há uma intenção de envolver também os jovens do projeto noutras iniciativas, como programas de mobilidade europeia, intercâmbios de jovens e participação em cursos de educação não-formal, o que é condicionado por questões de cidadania ou visto de residência permanente em Portugal.

A importância do projeto para os jovens e para a comunidade é sublinhada pelas representantes das organizações parceiras, sendo destacado pela representante da Câmara Municipal de Cascais o impacto muito positivo que o projeto tem vindo a assumir para o município. De facto, e também para a responsável da TESE, o ORIENTA.TE tem sido *“um bom exemplo em termos de práticas de trabalho colaborativo, na medida*

em que se verifica um alinhamento de objetivos e valores entre as várias organizações do consórcio e ainda de respostas concertadas para as realidades onde se atua”. Assim, a TESE, nomeadamente neste projeto em destaque, procura fazer o seu trabalho em complementariedade e na potenciação do alargamento de redes. Ao mesmo tempo, tem como preocupação a integração de mais jovens da comunidade nas equipas de decisão dos projetos. Esta postura de trabalho responde à taxinomia criada por Boni (2006) e antes apresentada: ao procurar um trabalho em rede, são valorizadas a cooperação e formas de desenvolvimento que privilegiem a diversidade. Tanto para os parceiros do projeto, como para aqueles que participam nele, os temas da cooperação, do respeito e da diversidade cruzam, depois, com uma dimensão procedimental, onde se destacam diferentes lógicas de conhecimento: primeiramente, a perceção da realidade do mundo em que vivemos, nomeadamente ao nível da comunidade em que estamos inseridos; depois, o reconhecimento e a racionalização sobre, não só a realidade, mas os problemas e desafios do mundo, na procura da natureza dos mesmos e da possível solução ou prevenção, com destaque particular para as questões do dia-a-dia, como o percurso escolar e a entrada no mercado de trabalho. Finalmente, o compromisso assumido sobre estes desafios identificados, sob a forma de participação ativa no projeto (Argibay & Celorio, 2005; Boni, 2006).

A um nível específico, o projeto ORIENTA.TE permite o desenvolvimento de competências sociais e profissionais dos jovens, através de premissas como a comunicação, a resiliência, o trabalho em equipa, a liderança, etc. De acordo com a responsável da TESE, “a capacitação de jovens, através do voluntariado, é o critério diferenciador do projeto, na medida em que potencia o desenvolvimento de cidadãos mais informados, empenhados e comprometidos”. A este nível, as dimensões cognitiva e atitudinal teorizadas por Boni (2006) são fundamentais, na medida em que ajudam a compreender, não só o propósito do projeto, como a relevância que tem junto dos jovens. Ora, ao abordar temáticas como os direitos humanos, a diversidade e/ou igualdade e a justiça social e equidade, são também explorados valores que estão na base da formação dos jovens – a solidariedade, o compromisso com a justiça social e a equidade e ainda a preocupação com o meio ambiente e o compromisso com um desenvolvimento sustentável (*ibidem*).

Também para a representante da autarquia, o ORIENTA.TE é um “espaço onde o jovem descobre aquilo que quer ser e fazer, portanto onde se descobre, experimenta e tem a oportunidade de se capacitar, a partir de várias atividades, na busca dos seus sonhos. Isto despoleta nos jovens a ideia do sonho, da ambição, do conhecimento e de se conhecerem. Permite que experimentem várias valências e que se descubram, não só numa esfera escolar, mas também de emprego. E isso faz toda a diferença, porque de facto ali os jovens têm oportunidade de se questionar, de se desenvolver e de questionar. E isto não fazem sozinhos, em termos individuais, mas em conjunto com outros jovens e com os responsáveis do projeto, porque todos juntos conseguem construir um olhar diferente e mais rico”.

Da parte da associação juvenil destaca-se que “pela realidade da freguesia, em termos de número de jovens e de problemáticas sociais associadas, como a educação e/ou abandono escolar, migrantes, etc., parece-me que faz sentido a presença do ORIENTA.TE não só numa lógica de três anos, mas num sentido de continuidade. Quem trabalha com pessoas, sabe que as coisas não são imediatamente transformáveis de um momento para o outro e que estes são projetos que exigem algum tempo de implementação, mas os resultados estão à vista: temos muitos jovens que participam na atividades, que recorrem ao espaço para

poder usufruir dos computadores, para orientação ao nível profissional, ao nível dos estudos e sinto que o projeto tem feito a diferença, pela complementariedade de atividades que apresenta. Não é apenas para atividades de tempos livres, mas é também um acompanhamento de forma mais integral que é dada aos jovens e às famílias destes jovens". A importância da transformação individual dos jovens neste percurso de voluntariado é relevado inúmeras vezes pelas entrevistadas, destacando o envolvimento, o compromisso e a sua ação como fatores determinantes para a (sua) mudança. Efetivamente, a postura perante a realidade em que inserem é, pois, toldada pela aprendizagem dos conceitos e pela apreensão das ferramentas veiculadas ao nível da aprendizagem educativa – recuperam-se aqui as lógicas de conhecimento (percepção; reconhecimento; racionalização; explicação e compromisso) explicadas por Argibay & Celorio (2005: 97-8). Esta ideia é também explicada pelo NCDO (the National Committee for International Cooperation and Sustainable Development) com relevo para o comportamento/ação (ou dimensão procedimental) no âmbito da ED: "Global citizens not only have a certain attitude towards, or knowledge of, the world, but also convert that into behaviour. (...) This definition emphasizes behavior, which is in line with the various citizenship theories that place a similar emphasis on behavior/participation" (NCDO, 2012: 31).

Também a importância de uma abordagem holística e *multi-stakeholder* são enfatizadas, uma vez que trazem uma lógica multidisciplinar ao trabalho que é feito com estes jovens, possibilitando-lhes diferentes oportunidades ao nível do seu desenvolvimento pessoal, académico, social e profissional. Neste sentido, o processo, e não o resultado do trabalho direto com os jovens, é priorizado, na medida em que o envolvimento no projeto, nomeadamente na identificação com os valores veiculados e na adesão às suas várias ofertas, permite um compromisso e a sua capacitação efetiva.

De acordo com a representante da associação juvenil, o voluntariado, enquanto forma privilegiada de participação e integração dos jovens ao projeto, é decisivo para a aprendizagem para a cidadania. A partir de uma série de atividades e tarefas, em que os jovens se reúnem, espera-se que estes aprendam, segundo a Rota Jovem, a *"organizar os pontos a discutir, é necessário que alguém faça a gestão das discussões, que alguém faça uma ata, que alguém dê sequência às decisões que forem tomadas, que os jovens entendam como uma assembleia é constituída e qual é o papel de cada um, tudo isso é capacitação, é conhecimento. É não só competências adquiridas, não só terem que aprender a organizar as suas ideias, aprender a pensar e a verbalizar as suas ideias de forma organizada, aprenderem a estruturar-se enquanto grupo... tudo isto são competências que se espera que sejam refletidas de forma positiva noutras esferas da vida, pessoal e profissional. Todo o trabalho feito com estes jovens, ao nível do voluntariado e não só, tem muito impacto"*.

Efetivamente, o envolvimento dos jovens nas várias atividades do projeto é essencial nesta reflexão, na medida em que ajuda a contextualizar as experiências concretas neste âmbito em concreto, mas também num cenário mais geral, de prática do voluntariado. Assim, a ED "(...) é uma preocupação com relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação dos cidadãos e a contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global. Está diretamente relacionada [com a] função de socialização cívica, social e política da educação e, finalmente, [com a] contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje" (Tawil, 2013 in UNESCO, 2015: 15).

Apesar da relevância do voluntariado, como acima determinado, este não é, frequentemente, a porta de entrada destes jovens no projeto. Conscientes do seu papel e da importância deste processo, uma vez que, como revela a representante da Câmara Municipal de Cascais, a integração dos jovens no projeto acontece frequentemente pela indicação de colegas e amigos e pelo reconhecimento da comunidade. Como destaca, *“os jovens integram muitas vezes o projeto sem uma noção clara daquilo que ele é e do que potencia, sem uma ideia do que significam os valores veiculados e do alcance que tem, sem noção do que são as interdependências globais e locais e comunitárias, do papel dos cidadãos na vida ativa e da relevância do ‘outro’ na nossa vida. Mas tudo isso é trabalhado depois”*.

Efetivamente, esta aprendizagem para a cidadania através do voluntariado, destacada antes pela representante da associação juvenil, não é um processo muito perceptível, de acordo com a responsável da TESE. Ainda assim, *“através das competências adquiridas através da participação no projeto, os jovens, com mais conhecimentos e ferramentas, aprendem a fazer melhores escolhas de vida e tornam-se multiplicadores das suas aprendizagens, na medida em que a sua intervenção social passa a assumir uma verdadeira componente política e de formação e sensibilização cívica junto dos seus pares. Assim, a importância deste trabalho contextualizado e de intervenção para o desenvolvimento potencia uma ação para a mudança, num sentido de desenvolvimento comunitário mais rico e complementar”*.

Está aqui subjacente uma preocupação com a questão da cidadania global, reforçando a importância da participação e da intervenção social para o conhecimento do mundo e enquanto forma de ação para a transformação. Ora, neste sentido, e completando a abordagem de Boni (2006) sobre as várias dimensões que estão subjacentes à ED, entende-se que esta “permite às pessoas desenvolverem conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários a um mundo mais justo e sustentável, onde todos têm direito a cumprir totalmente o seu potencial” (GEGWG, 2010: 20).

Assim, o enfoque nas dimensões mais globais e a relação com o ‘outro’ são reforçadas no ORIENTA.TE através daquilo que, na ótica da Câmara Municipal de Cascais, é a *“igualdade, o crescimento, a horizontalidade de todo o processo”*.

De facto, e neste sentido também, a representante da associação juvenil crê que *“a questão dos valores está intimamente ligada à aprendizagem para a cidadania. Aprender a ser cidadão, que responsabilidades e que direitos isso acarreta, e de que forma é que eu vou exercer essa minha cidadania. Muitas vezes estas temáticas não são trabalhadas noutros contextos, como o escolar e o familiar, e o ORIENTA.TE é elementar nessas aprendizagens”*. Esta ideia é complementada pela Câmara Municipal que acrescenta que os *“jovens têm então oportunidade de se desafiarem e de desafiarem o ‘outro’. E é engraçado perceber como isto acontece depois no dia-a-dia dos jovens, porque é um processo tão natural e sistémico, porque implica também as suas famílias”*. Assim, percebe-se que esta é uma aprendizagem que inquieta os jovens e que os incita, através do conhecimento e da consciencialização para a realidade do mundo, a uma participação mais ativa e a um envolvimento maior nas atividades do projeto. Neste processo, subentende-se a ideia de uma aprendizagem transformativa, com três metas principais: 1) uma análise da situação atual do mundo; 2) uma visão de como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes; 3) Um processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável (GEGWG, 2010: 13). Ora, sendo este um contexto de educação não-

formal, evidencia-se a alternativa do projeto aos modelos educativos dominantes e ainda a oportunidade deste projeto potenciar-se enquanto espaço para a reflexão, a experimentação e a ação ajustadas às realidades de cada jovem. Também a este propósito, é sublinhada pela UNESCO a relevância da ED nos contextos educativos não-formais, devendo ser adotadas “abordagens pedagógicas flexíveis e variáveis [que] podem ser mais úteis para atingir populações que estão fora do sistema formal e também aquelas com maior probabilidade de se engajar em novas TIC e em redes sociais” (UNESCO, 2015:16).

Finalmente, a ideia do ‘eu’ e do ‘outro’ é também salientada pela responsável da TESE, explicando que esta é uma metodologia que está na base do projeto e que responde a um princípio de aprendizagem para a cidadania. Ora, começa-se por um trabalho individual com cada jovem, de autoconhecimento e descoberta das suas potencialidades, para o reconhecimento e respeito pelo ‘outro’ e pela ideia de grupo/coletivo. Como refere, *“este processo tem, assim, um resultado mais eficaz e um impacto maior no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens, uma vez que os incentiva a olhar para a sua realidade, para si, para depois conhecerem a realidade do ‘outro’ e a forma como podem agir para a mudança e transformação social”*.

Reforça-se, pois, a ideia de uma aprendizagem para a cidadania neste processo, tal como sumariza a representante da associação juvenil *“ser um cidadão global tem muito a ver, penso eu, com a identificação de ti e do teu papel enquanto cidadão, não apenas no teu bairro, mas de um contributo para algo mais abrangente do que isso. Os efeitos que essa tua intervenção tem nas várias esferas vão além das quatro paredes do bairro. Muitos destes jovens quando chegam ao ORIENTA.TE vêm muito numa lógica de bairro, porque é aquilo que conhecem... então toda a construção do que é ser cidadão, que penso que é pouco existente, vai sendo trabalhada ao longo deste projeto. (...) Dá para conhecer outros aspectos e outros valores. E outras esferas. E acho que estes jovens começaram a ganhar uma perspetiva diferente do sítio de onde vêm e da sua própria identidade. E de ganharem uma vontade para construir algo melhor e em coisas muito simples, como melhorar o aspeto do bairro”*.

Em suma, a ideia da aprendizagem para a cidadania parte do ‘eu’ para a construção com o ‘outro’ de um mundo melhor, tendo por base valores da ED. Para a formação de cidadãos, comprometidos com a solidariedade, a justiça social e a equidade, deve incitar-se os indivíduos, neste caso os jovens, a entenderem a “educação como uma atividade criadora que, partindo da realidade quotidiana, prepara para a liberdade, para o desenvolvimento individual e para o respeito pelo bem comum, dando espaço a educadores e educadoras comprometidos e críticos para trabalhar em rede com o intuito de promover e concretizar um movimento de transformação da educação” (Manifesto Internacional, s/d: 2).

3.2. Histórias de vida

A história das duas jovens, Samanta e Luísa, cruza-se apenas no projeto ORIENTA.TE SDR E5G, ainda que os seus percursos tenham algumas similiaridades. Luísa nasceu na Guiné-Bissau e veio com parte da sua família para Portugal há cerca de sete anos, onde reencontrou alguns familiares. Vem de uma família numerosa e afirma não ter sentido muitas dificuldades no acesso à escola, como muitas outras raparigas do seu país. Iniciou o seu percurso escolar na Guiné-Bissau e retomou-o aqui, depois de ultrapassar algumas

questões burocráticas. A vinda para Portugal não estava muito clara inicialmente, pois estava convencida do seu regresso breve à Guiné-Bissau. Samanta nasceu em Cabo-Verde e veio para Portugal com a mãe, ainda pequena, à procura de um tratamento médico. Viveu em várias cidades diferentes até aos oito anos, altura em que a sua mãe inicia uma nova relação, da qual nasce um irmão, e se fixa em S. Domingos de Rana.

Nos dois casos, no início do percurso escolar, sentiram a novidade e isso causou algum desconforto e distanciamento em relação à escola. Samanta diz que *“Era um pouco mal comportada. Não sei bem porquê, mas talvez por achar que iria embora mais cedo ou mais tarde... Não fiz muitos amigos por isso. Só mais tarde, no 3º ano, é que comecei a melhorar as notas e o comportamento e fiz mais amigos. (...) Mais tarde, já no 7º ano, recusei-me a mudar de escola e andava quinze minutos a pé, em vez de ir de autocarro, porque aquela já era a minha escola”*.

Da mesma forma, também Luísa diz ter sentido muitas diferenças no ensino português: *“Senti muita diferença quando cheguei à escola cá. As mudanças de sala, o clima, o comportamento dos alunos... Senti muito, porque lá [na Guiné-Bissau], às pessoas mais velhas, devemos sempre respeito; aqui é muito diferente, porque faz-se muito mais barulho e eu pensava ‘isto vai ser sempre assim? Eu estou habituada ao silêncio nas aulas, não podemos falar ao mesmo tempo dos professores’. No início ajudava sempre a professora a manter a calma nas aulas e os meus colegas diziam ‘vem aí a segunda ‘setora’”*.

Para ambas, a descoberta do ORIENTA.TE acontece em momentos de indefinição escolar e profissional. Samanta descreve a sua entrada: *“Ao ORIENTA.TE vim parar quando tinha 19 anos, porque eu estava numa fase em que não sabia o que queria fazer, não tinha acabado Matemática e Físico-Química, não conseguia fazer os exames... estive parada um ano e além disso, como não tinha nacionalidade portuguesa nem residência, que estava caducada, pensava que não podia ir à escola. Eu, na altura, não sabia que podia inscrever-me na mesma na escola, com a residência caducada. (...) Durante uns dois anos a minha vida estava parada. Pensava: não posso acabar os exames, não posso trabalhar, o que vou fazer? Esta era a altura para ir para a faculdade e não sabia o que queria fazer da minha vida. Então recorri ao espaço S, um espaço aqui na zona, da Câmara de Cascais, que dá apoio aos jovens nas áreas do planeamento familiar, da psicologia, da nutrição, de forma gratuita. E eu já ia lá para consultas de nutrição e planeamento familiar e achei que talvez... porque não experimentar também as consultas de psicologia? Algumas sessões depois, a psicóloga encaminhou o meu processo para uma assistente social, para me ajudar com a situação dos documentos e foi ela quem me falou aqui do projeto. E eu mais uma vez achei que não poderia participar por causa dos documentos. Mas explicado o projeto, estou cá há já quase cinco anos. (...) E o projeto foi um bom escape para esta confusão toda dos papéis”*.

Para Luísa, a descoberta foi similar, na procura de uma oportunidade de estudo e trabalho: *“Conheci o projeto a partir de uma intervenção que fizeram na escola e comecei a vir em 2011, com uma amiga. Na altura tinha terminado o 9º ano e não sabia o que fazer. Então falei com a coordenadora do projeto para me ajudar e comecei a vir para aqui só de vez em quando, quando havia workshops, por exemplo. E entretanto descobri um curso de apoio à infância, que é uma coisa que eu sempre gostei porque estava habituada a cuidar os meus primos. A equipa do ORIENTA.TE ajudou-me a experimentar esta área. Fui ao centro paroquial, com uma mentoria e falamos por duas ou três semanas. Fui experimentar trabalhar lá algumas*

horas e acabei por me tornar voluntária lá, com o apoio da mentora. Então comecei a participar no EXPERIMENTA.TE, por sugestão de uma técnica, que é um programa de mentoria. Tens alguém que é um modelo a seguir e que te ajuda com os teus interesses. (...) O apoio da minha mentora foi muito importante e ela esteve muito presente”.

Com percursos distintos dentro do projeto, denota-se na experiência das duas jovens uma evolução clara das suas motivações e expectativas em relação ao ORIENTA.TE. Enquanto Samanta inicia o seu percurso com alguma hesitação, fruto da sua situação individual e socioeconómica, Luísa tem uma motivação escolar que a aproxima da ideia do projeto. Afirma Samanta: “Quando entrava em alguma coisa, sempre fui uma pessoa quieta, ficava muito no meu canto, a observar e a perceber as pessoas... Aqui os jovens conhecem-se todos, porque cresceram juntos e eu não cresci em S. Domingos de Rama, por isso sentia-me outra vez a miúda nova. Aos poucos fui-me integrando a partir de algumas atividades pontuais e disse para mim mesma: ‘Porque não, Samanta? Estás aqui, podes conhecer pessoas novas’. Depois, também sempre me dei muito bem com os técnicos, porque sentia uma espécie de refúgio quando falava com eles... e quando eu ia para lá [anteriores instalações do projeto], sentia que deveria participar, que deveria falar com alguém”.

Luísa acrescenta: “Comecei a saber mais sobre o projeto, a integrar-me mais nas atividades. Além do acompanhamento com os técnicos, tinha cá explicações e outras atividades que são organizadas para os jovens, principalmente nas férias. Nós cá propomos coisas, temos ideias, e depois ajudam-nos a pensar como realizá-las. Então, para a assembleia de jovens, uma das atividades do projeto, eram precisos um presidente, um vice-presidente e um secretário. Eu candidatei-me para secretária, com processo de listas, e consegui o cargo. Fiquei dois anos. Depois voltamos a fazer candidaturas, para dar oportunidade a outros jovens e tornei a candidatar-me, desta vez como vice-presidente. Como assembleia reunimos todos os meses ou mais frequentemente, dependendo daquilo que planeamos fazer. A direção reúne com as coordenadoras do projeto sobre o que queremos fazer, com indicação delas ou por vontade nossa, e depois comunicamos com os outros jovens. (...) Não temos sempre um grupo certo, depende também do interesse pelas atividades”.

Samanta, nas várias atividades em que foi participando, descobre no projeto capacidades de responsabilidade e liderança que desconhecia: “Quando entrei para o ORIENTA.TE tinha uma ideia do que queria fazer, que era pastelaria, mas não sabia bem... Pouco tempo depois de eu entrar, estavam a organizar uma visita a um hotel e perguntaram-me se queria ir: ‘Claro que queria ir!’. Quando gosto de algo ou fico intrigada, faço muitas perguntas e fiz imensas ao chefe-pasteleiro do hotel. Nessa altura também continuava indecisa com aquilo que fazer em relação à escola e as sessões com a técnica aqui do projeto foram muito importante, porque ela dizia-me sempre ‘As coisas não são um problema, são desafios que são possíveis de superar’. E então se não conseguia passar os exames, deveria pensar noutras alternativas. E foi isso que fiz, um curso EFA (educação e formação de adultos) numa escola secundária, à noite e durante o dia trabalhava. Na mesma altura, o ORIENTA.TE perguntou-me se eu queria organizar um conjunto de workshops de cozinha aqui – um de entradas, um de pratos principais e outro de pastelaria. Ajudaram-me nos convites aos oradores. Para o de pastelaria convidei o pasteleiro daquele hotel que visitámos; tudo o resto eu é que organizei, os cartazes, a questão logística, etc. E nessa altura, a técnica aqui do projeto sugeriu-me fazer uma proposta de estágio para o hotel que tínhamos visitado e aceitaram. Fiquei em choque,

porque estava à espera de um não. A proposta era de duas semanas, inicialmente. Depois, fizeram-me nova proposta, com algum trabalho pontual, já a ganhar”.

O testemunho de ambas as histórias é marcado por várias dimensões de ED que foram sendo exploradas: o conhecimento do ‘eu’ e a transição para o ‘nós’; o respeito pelo outro e pela diversidade; o sentido de pertença; o envolvimento, participação e compromisso comum, entre outras. Mais do que uma tipologia de ED, importa aqui refletir sobre algumas premissas identificadas pela UNESCO na sua mais recente publicação “Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, a propósito da finalidade e forma da ED. Primeiramente, destaca-se o entendimento de múltiplos níveis de identidade e também o potencial para a construção de uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, éticas ou outras (como o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e o respeito pela diversidade) (UNESCO, 2015: 17). Esta é uma dimensão muito presente no testemunho de Samanta, que descreve o seu envolvimento crescente no projeto ORIENTA.TE através, por um lado, de um conhecimento mais profundo sobre si e, por outro, de um acompanhamento com a equipa do projeto. De acordo com esta leitura, uma outra dimensão que Samanta vai trabalhando ao longo do seu percurso são habilidades não-cognitivas, como aptidões sociais, como são a “empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para *networking* e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas” (*idem*).

Paralelamente, também Luísa descobre no âmbito da atividade LIGA.TE a sua vocação, com a orientação de uma mentora: *“Candidatei-me a secretária e depois a vice-presidente porque eu fui muito incentivada aqui no projeto a descobrir outras capacidades e oportunidades e queria ajudar outros jovens que tivessem as mesmas dificuldades a ter ajuda, na escola, na procura de emprego. Achei que poderia dar o meu contributo, porque com a ajuda dos técnicos, outros jovens poderiam experimentar várias coisas.”*

Além do apoio escolar, Luísa tem um papel muito importante no projeto, enquanto vice-presidente da Assembleia de Jovens. A este propósito explica que: *“A Assembleia ajudou-me em várias coisas: aprendi a fazer atas, a gerir a equipa e a planear as atividades. E quando o presidente não está, sou eu que assumo as responsabilidades e eu até gostava de ser presidente. Mesmo que conseguisse trabalho, eu continuaria a vir aqui, porque é uma coisa que gosto de fazer, conheço sempre pessoas novas, posso ajudar, incentivar a continuar no projeto. Além de nos encaminhar para uma vida futura, temos amigos aqui e vamos encontrar sempre pessoas com quem posso aprender mais. Acho que este projeto está a ajudar-me na minha vida profissional, porque ao por no currículo que sou vice-presidente de um projeto, isso cria curiosidade e isso é bom, porque posso explicar o que fazemos. Acho que na minha área tenho agora mais capacidade para organizar reuniões com os pais das crianças, como falar com eles, etc.”.* No mesmo sentido que Luísa, também no percurso de Samanta é possível identificar algumas dimensões de aprendizagem para a cidadania. Além das habilidades não-cognitivas, que estão presentes no seu envolvimento na Assembleia de Jovens, mas também na atividade LIGA.TE, no percurso de Samanta são ainda exploradas outras duas dimensões – por um lado, um conhecimento sistematizado sobre as questões discutidas e uma perspetiva de futuro do seu trabalho tendo por base a ideia de sustentabilidade; por outro lado, e com perspetiva aos valores veiculados neste tipo de aprendizagens, como a equidade, a dignidade, o respeito e a solidariedade, uma evidente capacidade de “agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais

para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão)” (*idem*).

Samanta descobriu no projeto mais do que a oportunidade de voltar a estudar, pois participou noutras atividades dinamizadas e conheceu novas pessoas: *“Entretanto, eu continuava a tentar participar nas atividades aqui do projeto, porque gostava e gostava da responsabilidade das atividades, de organizar coisas diferentes. Os técnicos tentavam que nós [jovens] nos envolvessemos, porque de facto este é um espaço para os jovens, para serem dinamizadas atividades pelos jovens. E esse é o lema. Nós aqui ganhamos capacidades, responsabilidades. Acho que ganhei muito sentido de responsabilidade, a forma de encarar os problemas – nada é insuperável, tu consegues. A ideia de ir correr atrás dos desafios e desde que estou aqui surgiram imensas oportunidades. Aliás, não surgiram, porque eu fui atrás delas: participei no Fast Forward, houve depois a Escola de Hotelaria, comecei a trabalhar, senti-me habilitada nas entrevistas de emprego, senti-me com confiança, que era coisa que eu nunca senti e as sessões com a técnica ajudaram-me muito”*.

Estas “sessões com a técnica” referem-se à continuidade de um trabalho individual feito de um para um, baseado na metodologia do *coaching*, e que se constituem como um ponto de reflexão privilegiado no percurso dos jovens no projeto.

Na leitura de ambos os testemunhos, compreende-se que as suas expectativas são reforçadas pelas várias atividades em que vão participando, como o EXPERIMENTA.TE (experiências vocacionais), o LIGA.TE (contacto com mentores) e ainda o InterVir (experiências de voluntariado na comunidade). Estas experiências potenciam, por um lado, o alargamento da rede de contactos dos jovens, ora a nível social, familiar e profissional, como, por outro, fortalecem as suas competências e aptidões para a tomada de decisão e ação (respondem ainda ao objetivo específico 1.2. do projeto).

Ao nível individual, e na relação com o ‘outro’, a experiência das duas jovens é diferente. Enquanto Samanta é mais reservada e foi dando-se a conhecer ao longo do tempo que passou no projeto, Luísa fez à partida muitos amigos novos. Samanta salienta: *“Tenho a certeza de que o projeto me ajudou na relação com os outros. Antes, sentia-me a pessoa que vinha de fora e eu não me dava a conhecer. Ao longo do tempo, fui-me sentindo mais à vontade, a começar pela relação que estabeleci com o técnico. E essa aprendizagem sobre as relações interpessoais foi fundamental para mim, para não ter medo de falar, de ser eu. (...) Ao nível pessoal, acho que mudei muito a minha forma de ver o mundo, porque antes era mais negativa e concentrava todas as minhas energias em algo, bom ou mau. Agora, acho que sou mais livre em não me prender a um problema, fazer uma pausa e pensar em alternativas para superar as coisas, porque há mil e uma maneiras de o fazer. E ainda saber aproveitar as coisas que eu conquistei e celebrar as minhas vitórias, e isso aprendi aqui”*.

Mais uma vez, o envolvimento crescente de Samanta no projeto, a par do autoconhecimento das suas capacidades e limitações, são indicadores importantes na aprendizagem educativa e na reflexão sobre a ED. Ora, a ED, enquanto dimensão problematizadora, tem por base a ideia de uma constante interrogação sobre o meio envolvente e o papel individual enquanto cidadão. Do mesmo modo, as dimensões de ED socializadora e transformadora parecem têm por base a ideia de que a ED é um instrumento para a formação

cívica dos indivíduos, na medida em que fomentam a responsabilização e o compromisso sobre [uma determinada ação], [pelo que] desenvolve-se a consciencialização e o sentido de intervenção/ação solidária na vida social (ACSUR, 1998: 18-19). Também a este nível, importa destacar a dimensão dos valores que, tendo como finalidade o entendimento da ED enquanto processo de aprendizagem baseado no diálogo, fomenta o “respeito e aceitação da diferença, o diálogo e o princípio da alteridade” (Boni, 2006: 47-48). De momento, Samanta está a investir nos seus estudos, na sua área de eleição: *“Agora estou a tirar um CET – Curso de Especialização Tecnológica em Gestão e Produção de Pastelaria. E nesta área tens que ser responsável, tens que saber lidar com a pressão, tens de ser rápida. E eu penso muitas vezes no workshop que organizei aqui no projeto e no estágio, porque foram experiências ótimas para mim”*.

Finalmente, Luísa releva a importância do projeto no seu crescimento, nomeadamente, e tal como Samanta, a dar mais valor às suas conquistas individuais, fruto de um trabalho colaborativo entre aquilo que esperava e planeava e o apoio dos técnicos do projeto e dos restantes jovens: *“O projeto ajudou-me a conhecer-me melhor. Há capacidades que tinha e que não conhecia, não tinha explorado. Permitiu-me experimentar algumas coisas diferentes. E sempre o quis fazer, mas tinha receio... Antes não me dava o devido valor, achava sempre que não conseguia. Com o projeto isso foi possível, primeiro como secretária e depois como vice-presidente. Agora experimento e nem sempre dá certo, mas eu mantenho-me com vontade de tentar. Com as explicações e a mentoria também acho que evolui muito. Passei de ano, descobri uma área de que gosto mesmo. Agora estou também envolvida no apoio à formação para a procura de trabalho.”* No futuro, espera continuar a ser voluntária no projeto, onde gostaria de usar a sua experiência como exemplo para a perseverança de outros jovens na conquista dos seus objetivos. Salienta a importância do trabalho de equipa, da solidariedade e do respeito neste processo: *“Para o futuro, espero poder evoluir ainda mais e ajudar os jovens aqui do projeto e incentivar outros a vir cá e a conhecer. O projeto ajudou-me muito e sinto sempre vontade de poder mostrar a outros como podem evoluir no projeto e como podem explorar novas oportunidades. O voluntariado é muito importante aqui no projeto e ajuda-nos a ver a vida de outra forma, sempre com a ajuda dos coordenadores. Agora sei que sou um modelo para a maioria e com o meu contributo eu vou ajudá-los também a evoluir, a crescer, nos seus objetivos”*.

Considerações finais

O projeto ORIENTA.TE tem vindo a trabalhar a empregabilidade jovem, através da capacitação socioprofissional. É uma oferta de natureza educativa não-formal, à qual estão subjacentes algumas características do ponto de vista da aprendizagem que são sublinhadas pela responsável da TESE, representantes de organizações parceiras e pelas duas jovens participantes como fundamentais para a sua operacionalização. Claramente, destacam-se a participação juvenil e o envolvimento para o trabalho no projeto, adequado ao perfil e ao interesse dos jovens, bem como ao seu próprio ritmo de aprendizagem pessoal e profissional. Esta é uma característica essencial nas práticas de ED:

“Fundamental em todas as formas de educação, tomar em consideração a situação e background do grupo de aprendizagem é crucial em educação global. A idade, o número de participantes, as diversidades sociais e culturais em relação com os temas escolhidos, o tempo, os materiais e o espaço disponíveis devem ser os primeiros pontos a tomar em conta quando

do desenho e escolha dos métodos apropriados, num programa de educação global. Partir dos contextos dos aprendentes e explorar cooperativamente as suas necessidades está igualmente entre os primeiros aspetos a considerar. Isto é particularmente essencial quando se trata de desenhar programas de educação global sem curricula prescrito” (GEGWG, 2010: 31-32).

Efetivamente, estas preocupações são partilhadas por todos os intervenientes do projeto, nomeadamente TESE e consórcio de trabalho, que pensam a dinamização das várias atividades de acordo com o perfil, necessidades e interesse dos jovens participantes. Esta, contudo, nunca é uma tarefa unidirecional, na medida em que os próprios jovens têm um papel muito importante na criação e validação das iniciativas desenvolvidas. A sua participação neste processo de decisão é fundamental, uma vez que lhes dá poder de influenciar e decidir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

De facto, a metodologia de ação neste processo é essencial neste contexto educativo não-formal e particularmente nas práticas de ED, que entendemos aqui serem aprendizagem para a cidadania global, na medida em que, ao responder às necessidades e interesses dos jovens, o método ajuda a potenciar a participação, o desafio, a reflexão e a interação para a formação de cada um. Deve, ainda, sensibilizar e mobilizar os jovens para o desenvolvimento de uma realidade comum que tenha por base valores como a justiça social, o respeito pela alteridade e a solidariedade. Desta forma, ao despertar a responsabilização dos sujeitos, potencia-se o seu espírito crítico e estimula-se à ação consciente e informada (GEGWG, 2010). Esta abordagem, que implica o envolvimento dos jovens de forma continuada no projeto, resulta na problematização do mundo como forma de uma aprendizagem ativa, transformadora e com significado, enquanto exercício de cidadania (*idem*: 35).

Ainda, de acordo com o testemunho da responsável da TESE, bem como das parceiras do projeto, esta atenção com uma abordagem metodológica participativa e ativa no envolvimento dos jovens nos processos de decisão, característica de uma educação não-formal participativa, parece também motivar os jovens para participar no projeto. Igualmente o testemunho das duas jovens comprova-o; os jovens são continuamente incentivados a organizar-se, a planear, a escolher e a decidir para a concretização dos seus objetivos individuais.

Ao mesmo tempo, e como se verifica nas histórias de vida, onde é possível perceber uma evidente evolução nas motivações e expectativas das duas jovens, reconhece-se o ORIENTA.TE como um espaço dinâmico que potenciar a mudança, não só nas ofertas que tem em termos de atividades e, por isso, de conteúdos, mas também nas metodologias privilegiadas. Assim, ao permitir a descoberta, a experimentação e a repetição, a indicação e discussão de ideias a reflexão individual e coletiva das realidades e problemas globais, é estimulada uma dimensão de aprendizagem que não ensina, mas que educa (*ibidem*: 31)

Em suma, a aprendizagem para a cidadania global, como se entende ser a ED neste projeto, reflete-se no desenvolvimento de cidadãos mais atentos, conscientes e ativos ao nível dos seus conhecimentos, competências e valores, que compreendam a realidade em que vivem e que sintam o poder que têm para a mudança e para a construção de um mundo mais justo e mais sustentável (*ibidem*).

Finalmente, importa ainda salientar o carácter exploratório do estudo e o potencial de análise e reflexão que aqui é deixado, na medida em que se encontram várias outras perspetivas e métodos suscetíveis de uso. Em termos de relevância, uma amostra maior de análise poderá ajudar a uma leitura mais real daquelas que são as dinâmicas do projeto e o alcance que tem, em termos individuais, de grupo e também na comunidade.

A ED mereceu um destaque significativo ao longo da análise realizada neste trabalho colaborativo, na medida em que se definiu como figura central do estudo e de uma reflexão mais aprofundada sobre o ORIENTA.TE. Existem, contudo, outras áreas e temáticas que não se parecem enquadrar naquilo que se entende ser a ED ou que neste estudo não foram exploradas como tal, como são a intervenção técnica ao nível do coaching, a intervenção familiar, a formação em TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação. Não obstante esta constatação, crê-se que estas são fundamentais para se permitir que as ferramentas de ED, como antes apresentadas e determinadas para o estudo – ferramenta de inclusão social e profissional e participação ativa e consciente na sociedade, voluntariado e educação não-formal - possam efetivamente ser mobilizadas, reconhecidas e potenciadas enquanto tal. Esta perceção torna-se também mais clara, uma vez que uma das investigadoras deste estudo é também parte integrante da equipa do ORIENTA.TE, pelo que o seu conhecimento e envolvimento ao nível do projeto é próximo e contextualizado das experiências dos jovens, da TESE e dos parceiros.

Após este exercício analítico da exploração das dinâmicas de Educação para a Cidadania Global está aberto um caminho para o seu aprofundamento no terreno, de forma a colocá-las num patamar de aliadas da visão deste projeto de jovens felizes e capacitados para agir.

Referências bibliográficas

- ACSUR, Las Segovias (1998), *Guía de educación para el Desarrollo... Y tú... cómo lo ves?*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Argibay, Miguel e Celorio, Gema (2005), *La Educación para el Desarrollo*, Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boni, Alejandra (2006), “La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano”. In Alejandra Boni e Agustí Pérez Foguet (coord). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*, Barcelona: Intermón Oxfam.
- CIDAC – Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (2004), “A Educação para o Desenvolvimento – Ficha Formativa nº4”. *Plataforma Portuguesa das ONGD*. Abril.
- GEGWG – Global Education Guidelines Working Group (2010), *Guia Prático para a Educação Global: Um Manual para Compreender e Implementar a Educação Global*, Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Tradução: Lurdes Júdice.
- ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária (2012) “*Estudo – O papel dos programas de voluntariado para a cooperação como estratégia de Educação para o Desenvolvimento em Portugal*”. [Versão eletrónica] https://docs.google.com/file/d/0B9_5dNLTliHCaEQ5TINIWUJIQmc/edit, 12/10/2015.

- Mesa, Manuela (2005), *Evolution and future challenges of Development Education*
[Versão eletrónica] <http://educacionglobalresearch.net/manuelamesa1issuezero>, 22/09/2015.
- NCDO (the National Committee for International Cooperation and Sustainable Development) (2012), *Global Citizenship – From public support to active participation*, Amsterdam: NCDO.
- Pereira, Luísa Teotónio (2003), “Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito”. In *Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação*, (2), Jul-Out 2002; atualizada em Maio de 2003.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. 2ª Edição.
- S/n - “Declaration of Maastricht about Global Education” (2002), In Eddie O’Loughlin e Liam Wegimont (ed.) (2002), *Global Education in Europe to 2015: Strategy, policies and perspectives. Outcomes and papers of the Europe-wide Global Education Congress*. Maastricht: North-South Centre of the Council of Europe.
[Versão eletrónica]
http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf, 11/10/2015.
- S/n - *Manifesto Internacional – Educação para uma cidadania global*.
[Versão eletrónica]
http://intranet.ucodep.org/educiglo/images/stories/manifesto_internazionale/manifesto_internazionale_pt.pdf, 08/10/2015.
- Sacristán, Gimeno (2003), *Educar e Conviver na Cultura Global*, Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2015), *Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI*, Brasília, UNESCO.
[Versão eletrónica] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>, 12/10/2015.



HÁ FESTA NO CAMPO: UMA INICIATIVA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE BASE LOCAL

Carina Isabel Barreiros e Rafaela Candeias Barroso¹

Resumo

O envelhecimento da população tem vindo a acentuar a vivência de sentimentos de isolamento e solidão dos idosos. Esta questão tem fomentado o interesse pelo aprofundar das causas subjacentes a este contexto, bem como as estratégias a desenvolver para melhorar a qualidade de vida destes indivíduos.

No âmbito do projeto “Há Festa no Campo”, desenvolvido na União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo, pretende-se averiguar como estes sentimentos são percecionados e sentidos pelos habitantes destas comunidades.

Este estudo exploratório aspira ainda compreender como este projeto contribui para a implementação da educação para o desenvolvimento nesta comunidade, através do incentivo à participação em atividades de carácter social e cultural.

Palavras-chave: Envelhecimento; Solidão; Isolamento; Educação para o Desenvolvimento.

Introdução

O envelhecimento da população, hoje assumido como um dos aspetos mais desafiantes da sociedade portuguesa contemporânea, adquire contornos mais intensos nas regiões rurais do interior do país. Regiões que nos anos 60 do século passado viram sair as suas gentes para as cidades do litoral ou para outros países europeus, o que se traduziu num progressivo despovoamento e no aumento do índice de envelhecimento.

¹ Mestrandas do Mestrado em Gerontologia Social do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação-Escola Superior de Saúde.

A problemática do despovoamento das zonas rurais tem suscitado diversas análises, nomeadamente sobre como revitalizar as aldeias envelhecidas, ricas em património material e imaterial, envolvendo os seus habitantes através de uma participação ativa. É neste contexto que surge o projeto “Há Festa no Campo”, promovido pela Associação EcoGerminar em parceria com a Terceira Pessoa – Associação, Escola Tecnológica Profissional Albicastrense (ETEPA), União das Freguesias e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa Partis-Práticas Artísticas para a Inclusão Social. A implementação e desenvolvimento deste projeto prende-se com a necessidade de encontrar alternativas para a dinamização cultural e social desta União de Freguesia, em parceria com a população e associações locais. Por outro lado, procura-se valorizar o património imaterial e cultural das aldeias como oportunidade de afirmação identitária.

Interessou-nos, assim, analisar de que modo o projeto “Há Festa no Campo” poderia ser um veículo de combate à solidão e ao isolamento dos habitantes mais idosos da União de Freguesias do Freixal e Juncal do Campo através do incentivo à participação em atividades de carácter social e cultural, percebendo de que modo se pode integrar no âmbito da educação para o desenvolvimento, enquanto promotor de transformação social².

Com este trabalho, que tem um carácter exploratório, pretendemos abordar a temática do envelhecimento, isolamento e solidão e como estes são percebidos e sentidos pelos habitantes do Freixal e Juncal do Campo, bem como perceber a importância do papel do interventor social no combate ao isolamento e solidão através do desenvolvimento comunitário. Numa primeira parte traçamos um quadro teórico sobre o envelhecimento, isolamento e solidão em meio rural, educação para o desenvolvimento, (re) educação para a cidadania, desenvolvimento comunitário e intervenção social. Numa segunda parte encontram-se explicitados os resultados de entrevistas realizadas a alguns dos beneficiários deste projeto.

1. Um interior envelhecido

O período entre 1950 e 2011 ficou marcado por um duplo envelhecimento da população, não só porque houve uma diminuição significativa dos jovens, mas também porque se regista um aumento da população idosa. O grupo de indivíduos com 65 ou mais anos de idade foi aquele onde se verificou um acentuado crescimento, com uma variação de aproximadamente 241%. Já no que respeita aos indivíduos com mais de 75 anos este grupo etário sofreu um aumento que ronda os 40% (Moreira & Gomes, 2014).

O envelhecimento demográfico no interior começou a acentuar-se e a tomar proporções relevantes na década de 50, que coincidiu com o elevado movimento migratório que se fez sentir nos finais daquela década e que atingiu o seu pico na década de 60 (Bandeira, 2014). Segundo o mesmo autor, importa referir que o processo de envelhecimento demográfico não começa necessariamente com o declínio da natalidade e fecundidade, mas envolve também os fluxos migratórios, ou seja, movimentos de emigração internacional e de deslocação interna. Assim, pode-se afirmar que a população do interior rural foi duplamente penalizada devido à emigração internacional e às migrações internas, até porque quem saía estava em idade ativa e

² Este trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Gerontologia Social, do IPCB, integrado no projeto *Sinergias ED*, e orientado pela Prof^a Maria João Guardado Moreira com a colaboração de Marco Domingues da EcoGerminar.

fecunda, o que teve como principal consequência o progressivo envelhecimento demográfico e um desequilíbrio na estrutura etária.

De acordo com os resultados dos Censos 2011, o índice de envelhecimento do país era de 129 naquele ano, o que indica que Portugal tinha 129 pessoas com 65 ou mais anos por cada cem cidadãos menores de 15 anos. Em 2001 havia 85 municípios com o índice de envelhecimento menor ou igual a 100, diminuindo em 2011 para 45 municípios, o que nos indica um envelhecimento generalizado do território nacional (INE, 2012).

As regiões do interior confrontam-se com o envelhecimento demográfico e a falta de rejuvenescimento das gerações. Nas aldeias do interior verifica-se um elevado êxodo rural e uma crescente emigração para o estrangeiro, principalmente da população em idade ativa, restando assim nas aldeias a população em idade mais idosa. Assim, as aldeias vêm-se obrigadas ao encerramento de estruturas e serviços direcionadas para camadas mais jovens, mas em contrapartida cresce a necessidade de construir ou alterar estruturas e serviços já existentes, de forma a dar resposta às exigências e necessidades dos mais velhos.

Segundo Paúl & Fonseca (2005) os “idosos rurais” caracterizam-se por serem pessoas que moram em zonas rurais, pouco povoadas e que normalmente vivem da agricultura e são vistos como pessoas isoladas. Ainda segundo estes autores, os idosos das aldeias do interior são vistos como pessoas solidárias, felizes, detentoras de redes familiares e suporte social e que não necessitam de tantos apoios sociais, uma vez que o custo de vida no meio rural é mais baixo, comparado com o custo de vida nas zonas urbanas. Por sua vez, no meio rural o processo de socialização baseia-se na solidariedade entre os idosos e na confiança transmitida entre os habitantes. Todavia, nem sempre estas características se manifestam (Fonseca et. al, 2004), pois as populações dos meios rurais confrontam-se com a dificuldade em aceder aos serviços sociais e de saúde, até porque muitos serviços de proximidade têm desaparecido, com a falta de transporte ou de recursos económicos, ou ainda pelo facto dos cuidadores em muitos casos viverem noutras localidades.

O suporte social nas aldeias é mais valorizado do que nas grandes cidades, isto deve-se ao facto de nas aldeias a população ser reduzida e existir uma rede solidária entre os habitantes, enquanto nos meios urbanos os idosos encontram-se mais isolados, devido à falta de interação entre vizinhos. Como refere Paúl (2005) a rede social de apoio pode minimizar algumas necessidades básicas dos idosos rurais, no entanto, por si só não é suficiente para aumentar a qualidade de vida, principalmente nos idosos mais velhos.

Os idosos que vivem nas zonas rurais são muitas vezes apresentados como sendo mais ativos, mais autónomos e com maior grau de independência quando comparados com os que habitam nos meios urbanos, facto que se deve às transições da vida terem sido menos drásticas e terem causado menos roturas. No entanto, as aldeias encontram-se cada vez mais isoladas e despovoadas, o que leva ao desenvolvimento de iniciativas e ações que deem respostas às necessidades das pessoas idosas, tendo em conta o seu contexto cultural (Monteiro, 2012).

O isolamento e a solidão são conceitos complexos e amplos que, por vezes, se tendem a confundir. É, por isso, importante referir e distinguir que isolamento não é sinónimo de solidão apesar de estarem interligados. Segundo Fernandes (2012) *A solidão origina um sentimento de vazio e de ansiedade, é ter um sentimento*

não desejado de perda de companhia, enquanto que o isolamento pode ser uma opção de vida (p.38), ou seja, a solidão é entendida por cada indivíduo de maneira diferente, e em contextos diferentes, enquanto que o isolamento é objetivo.

Costa (2013) menciona que a solidão espiritual supõe um isolamento psicológico que leva a que o indivíduo se sinta sozinho, enquanto que o isolamento social diz respeito ao espaço físico e geográfico, em que o indivíduo se sente privado das relações sociais. O facto de as pessoas estarem sozinhas não significa que sofram de solidão, pois podem sentir-se felizes estando sós, mas quando este facto se traduz em tristeza e infelicidade para os indivíduos, estes podem desenvolver sentimentos de solidão (Coimbra, 2008).

De acordo com Cabral e Ferreira (2013), o fenómeno da solidão caracteriza-se por ser um sentimento e uma experiência. Sentimento porque a maioria dos indivíduos já sentiu em algum momento da sua vida solidão; quanto à experiência, esta refere-se a situações em que os indivíduos se sentem desprotegidos, abandonados e sem ter a quem recorrer, principalmente em momentos de angústia e preocupação.

As representações, muitas vezes negativas e estereotipadas, que a sociedade atribui ao idoso podem contribuir para causar isolamento e, conseqüentemente, originar um sentimento de solidão. Importa ainda referir que a sociedade atual acaba por promover o desenvolvimento do isolamento devido, segundo Fernandes (2007), à utilização generalizada das tecnologias de informação e comunicação, bem como pela escolha da habitação em condomínios fechados, o que leva a uma diminuição dos laços sociais de confraternização e apoio.

Segundo Neto (2000, citado por Freitas, 2011) a solidão emerge de fatores situacionais e características pessoais. Os fatores situacionais dizem respeito à falta de contacto social, perda relacional, redes sociais desajustadas, situações novas, fracasso e fatores temporais. Nas características pessoais incluem-se a timidez, a autoestima, o autoconceito, e as habilidades sociais que podem desencadear sentimentos de solidão. Alguns acontecimentos e circunstâncias na vida do idoso podem também estar na origem do isolamento e, previsivelmente, no desenvolvimento do sentimento de solidão, como é o caso da viuvez, a saída dos filhos de casa e todo o processo inerente à reforma (Fernandes, 2012). Ussel (2001, citado por Fernandes, 2007) refere que existe uma forte interligação entre a viuvez e a solidão em pessoas idosas. A viuvez acarreta diversas mudanças, particularmente a nível pessoal, familiar, social, tornando-se necessário que o idoso se adapte a uma nova realidade, de forma a evitar o aparecimento de sintomas depressivos, desenvolvimento de doenças crónicas graves ou mesmo suicídio (Fernandes, 2012).

De acordo com Fernandes (2007) com a saída dos filhos para o mercado de trabalho ou deslocação para um centro urbano, as relações sociais dos idosos tornam-se fundamentais para prevenir o isolamento social e o sentimento de solidão. Os vizinhos e amigos mais próximos desempenham um papel fundamental na vida diária do idoso, é com estes que ele convive, partilha as suas preocupações, desenvolve atividades lúdicas e partilha de experiências, conhecimentos e sentimentos de alegria e felicidade. Segundo o autor acima referido, é necessário saber diferenciar a rede social e a rede de suporte, sendo que as duas traduzem objetivos comuns, mas são prestados por pessoas diferentes. A primeira refere-se às relações sociais e às suas *características morfológicas e transaccionais* (p.51), enquanto que a segunda apela à ajuda concreta

das pessoas. As redes sociais podem-se dividir em dois grupos: as redes de apoio formal e as redes de apoio informal. O apoio formal inclui o apoio prestado através da segurança social e pelas instituições públicas ou particulares direcionadas para a população idosa. As redes informais são compostas pelos familiares, amigos e vizinhos, que são fundamentais na prestação de apoio emocional e instrumental.

O processo inerente à reforma é outro dos fatores que introduz diversas mudanças no processo de envelhecimento do indivíduo. Segundo Walker (2002, citado por Cabral e Ferreira, 2013), o trabalho é um elemento primordial de integração social, e quando o idoso dá início ao seu processo de reforma existe uma quebra acentuada nos contactos sociais. Neste sentido, é fundamental implementar estratégias que amenizem a transição entre a atividade e a inatividade, de forma a evitar mudanças repentinas e bruscas. A reforma inclui alterações profundas nas rotinas, desencadeando um declínio das capacidades intelectuais e físicas. A reforma pode coincidir com a diminuição da capacidade económica, resultando em momentos de fragilidade e frustração para o idoso, tornando-o mais suscetível de poder sofrer problemas sociais como a pobreza e a exclusão social (Fernandes, 2007).

Segundo Freitas (2011) as causas e as consequências que o isolamento e a solidão provocam no idoso, dependem fundamentalmente do contexto social em que o idoso está inserido, bem como das características da personalidade deste. De forma a diminuir ou combater algumas das causas do isolamento ou do sentimento de solidão, é frequente que os familiares do idoso determinem o internamento deste numa instituição direcionada para esta faixa etária.

2. A Educação para o Desenvolvimento

O conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED) teve origem na década de 1970 com o objetivo de promover a consciência, a compreensão pública e apoio para o desenvolvimento internacional (Bourn, 2014), embora tenha sofrido alterações ao longo das últimas décadas. Tal como refere Bourn (2014), este conceito deve ter como base uma “comunidade de prática” que se traduz numa abordagem de aprendizagem, que se pode articular com diferentes termos, tais como: educação global, educação para a cidadania global, educação para o desenvolvimento sustentável e, mais recentemente, aprendizagem global.

Krause (2010, citado por Bourn, 2014), refere que existem diversas abordagens para o conceito: Educação para o Desenvolvimento como relações públicas na ajuda ao desenvolvimento; como ações de sensibilização – divulgação pública de informações; destacando a interdependência local-global e, por último, como aperfeiçoamento de competências de vida – com foco no processo de aprendizagem e no pensamento crítico.

A mudança no que respeita ao desenvolvimento passou a ser vista como um processo comum a todos os indivíduos, de forma a existir uma maior coesão social e equilíbrio, valorização da participação e dos valores de cada um.

A ED passou a ter uma maior abertura para outras “educações”, como por exemplo, a educação para a paz ou a educação para a interculturalidade, e deparou-se ainda com novos desafios éticos e sociais.

Definir o conceito de ED é complexo, já que abrange diversas dimensões. Vejamos alguns dos significados desenvolvidos pela Plataforma Portuguesa das ONGD e considerados pela Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED):

A Educação para o desenvolvimento é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa a: formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. (Despacho n.º 25931/2009, p.48395)

Um dos objetivos da Educação para o Desenvolvimento passa por defender que cada cidadão deve permanecer informado e deve ter em atenção as preocupações com o desenvolvimento global. Deve ainda ter em conta as possíveis consequências que se possam traduzir a nível local e pessoal, de forma a exercer os seus direitos e responsabilidades como cidadão de um mundo interdependente e em constante mudança.

Por sua vez Mesa (2014) refere que a origem e evolução da ED está relacionada com a história das organizações não-governamentais. Para explicar os diferentes momentos e abordagens, Mesa (2014) desenvolve um modelo de análise que designa das cinco gerações da ED, ou períodos de evolução, relacionadas com o contexto histórico e ligado, principalmente nas primeiras fases, às organizações não-governamentais, condutoras dos processos de cooperação para o desenvolvimento. A primeira geração, desenvolveu-se nas décadas de 1940 e 1950, é designada por “caritativa-assistencial”, mais relacionada com organizações de caráter humanitária e/ou de origem religiosa, através da ajuda humanitária, assistência ou beneficência.

Na década de 60, a segunda geração refere-se a uma abordagem desenvolvimentista, no âmbito da qual foram criados diversos programas de assistência externa que tinham como fim o crescimento económico dos países. Nesse sentido, os países industrializados deveriam proporcionar ferramentas e conhecimentos necessários para ajudar os países não desenvolvidos na sua mudança e evolução, sendo este um princípio orientador da educação para o desenvolvimento. É neste contexto que se começa a configurar a ED.

A terceira geração surgiu por volta dos anos 70, designada por educação para o desenvolvimento crítica e solidária. O conceito de educação para o desenvolvimento passava a estar centrada em conceções mais críticas, complexas e diversificadas, em vez das atividades informativas orientadas para a recolha de fundos e divulgação de iniciativas de desenvolvimento local das ONGs. Este novo conceito foi desenvolvido em parceria pelas ONGs, ONU e pelos novos movimentos sociais. Na década de 1980 surge a quarta geração caracterizada pela ED para o desenvolvimento humano sustentável. Por último, na década de 90, a quinta geração é a geração da educação para a cidadania global. A ED passa a ser definida como uma educação para a globalização, em que é fundamental compreender de forma crítica o fenómeno da globalização reformulando a sua conceção, bem como alcançar uma ligação entre o desenvolvimento, a justiça e a equidade, ao nível global (Garbutcheon et al 1997, citado por Mesa, 2014).

Verifica-se um distanciamento entre os países mais desenvolvidos e os países menos desenvolvidos, surgindo assim o conceito de Educação Global defendendo o desenvolvimento, os direitos humanos, da paz ao ambiente (Pereira, 2003, citado por Neves 2013).

A declaração de Maastricht foi a primeira declaração a nível europeu de reconhecimento da Educação Global, em 2002, definida como *“uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para UM mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos.”* (Declaração de Maastricht sobre a Educação Global, 2002,p.27, citado por Neves, 2013,p.35)

A ED assenta essencialmente em três dimensões: sensibiliza, na partilha de informação e reflexão entre os indivíduos, questionamento de situações vividas e conhecidas e incutindo a necessidade de mudança sobre aquilo que não é justo; consciencializa, forma e mobiliza, no sentido de as pessoas serem conscientes daquilo que fazem e da sua própria situação, assim como dos restantes indivíduos, avaliando as situações segundo princípios de justiça e solidariedade, promovendo estratégias de mudança no combate às injustiças; influencia as políticas, nomeadamente as políticas públicas, de forma a denunciar situações de injustiça, pobreza e exclusão, potenciando políticas que dizem respeito à ação do estado, do setor privado e da sociedade, promovendo o bem-estar comum (Despacho n.º 25931/2009, p.48395).

A ED enquanto promotora da transformação social potencia o desenvolvimento de várias “educações para...”, dizendo respeito a temáticas especiais, mas que partilham pontos em comum. Estes pontos em comum têm subjacentes os princípios da justiça e equidade social, solidariedade, corresponsabilidade, diálogo e participação. O objetivo comum a todas as “educações para...” passa pela transformação social.

Existem definidos alguns princípios que orientam a ENED: princípio da Equidade, da Justiça Social, da Cooperação, da Solidariedade, da Corresponsabilidade, da Participação e da Coerência. No que respeita aos objetivos mais específicos, prendem-se com o facto de haver a necessidade de capacitação das entidades públicas e das organizações da sociedade que são essenciais na ED e também a formação de estratégias que promovam o diálogo e a cooperação institucional, bem como promover a integração da ED na educação formal e não formal e, por fim, fomentar ações de sensibilização e de influência política, permitindo a interação entre os diversos atores.

De acordo com as dimensões e os objetivos referidos, pensamos que podemos estabelecer uma aproximação e relação com o propósito do projeto *“Há Festa no Campo”*, uma vez que este promove a participação social e cívica dos habitantes da União das Freguesias envolvidas com o objetivo de dinamizar social e culturalmente estas comunidades. Pretende-se, pois, evitar situações de isolamento e solidão, adotando estratégias que incutam nas pessoas um papel ativo e corresponsável no que diz respeito à tomada de decisões que envolvem a sua comunidade e visando a integração destes na sociedade.

3. (Re)educação para a cidadania

Importa referir que, em Portugal, a cidadania é considerada mais como uma concessão do sistema do que uma aquisição da sociedade civil. Neste sentido, pode afirmar-se que estamos perante uma cidadania

passiva, dependente e limitada em que os direitos são adquiridos naturalmente, tal como é referido por um relatório produzido pelo Ministério da Educação (2008). De acordo com este relatório, verifica-se que a cidadania passiva, baseada na ideia de direitos adquiridos, mas não tanto nos deveres e responsabilidades, também é visível no que diz respeito à “cidadania fiscal e contributiva”, ainda que esta seja fundamental para o funcionamento do estado de direito democrático.

É essencial capacitar e reeducar os idosos para uma cidadania ativa e uma conceção mais ampla desta, que implique não só direitos, mas também deveres, atitudes, competências, méritos, e opiniões não só entre o Estado e os indivíduos, mas destes entre si (Cardona, 2009).

No relatório *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2008) refere-se que a urgência da educação para a cidadania advém dos diversos desafios e problemas que decorrem do processo de globalização e das tecnologias de informação e comunicação, em que cada indivíduo deve lutar pela cidadania global com o objetivo de alcançar uma sociedade justa, igualitária, pluralista, solidária e emancipada. Segundo o mesmo documento é essencial promover uma educação e uma formação contínua e responsabilizada com os valores da igualdade, da democracia, da justiça social e económica, apoiadas em procedimentos ativos, comunicativos, de diálogo, de construção de projetos comuns e de democracia.

Em Portugal verifica-se uma evolução positiva, relativamente à promoção junto dos idosos de uma (re)educação para a cidadania e participação social na comunidade. Contudo, é importante acrescentar que muitos destes projetos são implementados nos meios urbanos, esquecendo-se muitas vezes os meios rurais.

A “Gerontologia Educacional” segundo Neri e Debert (1999, cit. Guimarães 2011) é uma disciplina científica que engloba todo o processo de *organização, ensino, instrução e facilitação de aprendizado e também como intervenção social voltada à socialização e à ressocialização dos idosos, dos que trabalham com eles e da sociedade em geral* (pp.46-47). Oliveira (2012) refere que as universidades para a terceira idade são um exemplo daquilo que pode ser a (re)educação para a cidadania, pois oferecem aos idosos a possibilidade de uma educação não formal, contínua, e uma realização pessoal, como forma de estimular e incutir no idoso conhecimentos e informações importantes para o exercício da cidadania na sociedade.

A (re)educação para a cidadania deve ser realizada em diferentes níveis, cultural, social, político e económico, sendo que esta prática deve ser permanente, de modo a proporcionar um equilíbrio de poder na sociedade e uma desmistificação do papel da velhice (Oliveira, 2012). As respostas sociais destinadas à população idosa devem facultar e proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, ajudando-o a desempenhar um papel ativo e participativo na sociedade.

Assim, transformar o significado da cidadania como algo mais concreto e importante para a vida das pessoas é um dos grandes desafios da atualidade, mas é fundamental para uma maior participação democrática de forma consciente e autónoma (Ministério da Educação, 2008).

4. Desenvolvimento comunitário e intervenção social

Alguns autores entendem o conceito de desenvolvimento como uma ação responsabilizada por toda a comunidade, que tem como objetivo a resolução de problemas comuns a todos, um esforço conjunto e ponderado por todos com vista ao alcance de uma melhor qualidade de vida.

Bennet (1973, citado por Martins, 2012) refere-se a este conceito como *A tentativa deliberada por pessoas da comunidade de trabalhar juntas para guiar o futuro das suas comunidades, e o desenvolvimento de um conjunto de técnicas correspondentes de assistir pessoas da comunidade em tal processo* (p.12).

Carmo (2001) refere que podem ser consideradas quatro dimensões subjacentes a este conceito: uma dimensão doutrinária, que implica uma filosofia personalista; uma dimensão teórica, caracterizada pelos pré-requisitos necessários para uma análise antropológica, sociológica, política e económica; uma dimensão metodológica pela existência de pressupostos de modificação planeada; e, por fim, uma dimensão prática, pelo efeito da sua aplicação no terreno, quer pelo envolvimento da comunidade, quer pela alteração das práticas profissionais no processo de desenvolvimento.

Ainda associado a este conceito podem ser definidos cinco princípios fundamentais, presentes nas estratégias aplicadas para o Desenvolvimento Comunitário. São eles: Princípio das necessidades sentidas, que se caracteriza pelo facto de considerarem que todos os projetos que tenham por fim o desenvolvimento comunitário devem ser fruto das necessidades vividas pela comunidade em geral, e não só das necessidades identificadas pelos técnicos. O segundo, prende-se com o Princípio da participação e pressupõe a participação da comunidade no seu próprio processo de desenvolvimento. O terceiro refere-se ao Princípio da cooperação que implica a cooperação indispensável entre o setor público e o privado no envolvimento nos projetos de desenvolvimento comunitário. O quarto é considerado o Princípio da autossustentação em que se considera que os processos de transformação devem ser defendidos de forma ponderada e sem ruturas. E, por fim, o Princípio da universalidade que afirma que apenas podem ter êxito os projetos que tenham como destinatário o desenvolvimento de uma determinada população na sua globalidade, e não apenas subgrupos dessa população, e tendo como objetivo a transformação plena das circunstâncias que originam situações de subdesenvolvimento (Carmo, 2001).

Jack Rothman (citado por Carmo, 2011, p.7) veio propor uma tipologia essencial na prática de intervenção comunitária, sugerindo três modelos para esta mesma intervenção: o Modelo de Desenvolvimento Local, que se caracteriza por uma intervenção muito circunscrita (microsocial), dirigida para a criação de grupos de autoajuda, onde o interventor tem um papel preponderante e com uma grande componente socioeducativa; o segundo trata-se do Modelo de Planeamento Social e pressupõe uma intervenção de componente meso e no sentido de uma resolução de problemas reais, orientada para o resultado, onde o interventor tem um papel que passa pela gestão de programas sociais; por fim o Modelo de Ação Social, que se define por uma intervenção com uma perspetiva integrada, ao nível macro, micro e meso, onde se pressupõem uma modificação dos sistemas de poder, e o papel do interventor caracteriza-se por ser um papel ativista, de estabelecer o equilíbrio entre o sistema e o cliente. No caso do projeto em análise, podemos dizer que, tendo

em conta as suas características, se aproxima dos modelos de desenvolvimento local consolidados numa estratégia de planeamento social participada.

Para Frank e Smith (citado por Martins, 2012, p.22), a finalidade essencial do desenvolvimento comunitário é a qualidade de vida melhorada, que implica o envolvimento da comunidade, para o bem-estar comum, a partilha de responsabilidades, que estabeleçam entre si ligações a assuntos sociais, culturais ambientais ou económicos. A partir daqui, pretende-se que estes sejam capazes de enfrentar problemas e que consigam fazer uso das oportunidades que lhes são facultadas, de modo a encontrar um campo comum a todos.

O processo de desenvolvimento comunitário prende-se sobretudo com os agentes presentes em determinada comunidade, de forma a melhorar a sua qualidade de vida, usando o conceito de desenvolvimento, como um conceito essencialmente de mudança (Martins. 2012, p. 22).

O interventor social deve ter um bom conhecimento da cultura da sociedade onde o seu projeto de intervenção é aplicado, bem como ter conhecimento das principais características da mesma, como sendo idade, género, estatuto social, etc. Deve ter um conhecimento profundo das pessoas e da dinâmica da sociedade com quem trabalha. É necessário que este também tenha um grande conhecimento acerca de si próprio, e seja rigoroso sobre os seus atos. Só depois disto consegue construir a sua opinião como profissional. Deve ainda ser conhecedor dos elementos políticos, económicos e socioculturais que compõem o ambiente da intervenção, a partir dos quais possa fazer uma análise sobre as potenciais ameaças e oportunidades que podem estar associadas.

O interventor social deve ainda estar desperto para os componentes que constituem a interação durante o processo de intervenção, essencialmente os que fazem parte do sistema de comunicações, quer sob a forma presencial ou à distância. Presencialmente deverá estar atento às mensagens verbais e não-verbais, à distância deve dar especial atenção aos suportes de mediatização que seleciona (Carmo. 2001, p. 2-4).

5. “*Há Festa no Campo*”

O projeto “*Há Festa no Campo*”, que decorre na União de Freguesias Freixial e Juncal do Campo, tem como objetivo o desenvolvimento local através da arte e da cultura. Este projeto é apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e constitui-se como um importante ponto de partida, para que o futuro destas aldeias não fique comprometido e possa vir a ser um exemplo para outras aldeias que vivenciem situações semelhantes.

As necessidades detetadas na União das Freguesias do Juncal e do Freixial do Campo são essencialmente a perda de população que se tem vindo a acentuar nestes últimos anos, o que leva a um elevado envelhecimento da população residente. O facto de se verificar uma constante perda de população jovem pode relacionar-se com o encerramento de várias empresas, que se encontravam nestas aldeias do concelho de Castelo Branco e que permitiam a fixação de população jovem ativa. Outra razão que tem impulsionado a saída dos jovens para a capital do distrito diz respeito à falta de lotes disponíveis para construção na freguesia. Por outro lado, verificava-se a inexistência de um local onde a população se

pudesse reunir, com objetivo de promover o convívio entre todos os residentes da União das Freguesias, o que pode acentuar o sentimento de solidão.

Um dos pressupostos da implementação deste projeto visa encontrar alternativas para a dinamização cultural e social desta freguesia envolvendo a população e associações locais, através da valorização do património imaterial e cultural das aldeias como oportunidade de afirmação. Está organizado em três momentos: um primeiro momento é referente às assembleias comunitárias, onde são promovidos momentos de encontro entre a comunidade local e onde são partilhadas as principais necessidades e oportunidades desta mesma comunidade; um segundo momento diz respeito às oficinas de capacitação, onde são proporcionados momentos de formação artística e a organização de eventos de carácter social e cultural, sendo o público-alvo a própria população; o terceiro momento intitula-se *“Há Festa no Campo”* e, como o próprio nome indica, são momentos de festa onde são apresentados ao público o trabalho desenvolvido nas oficinas de capacitação artística. Estes momentos procuram promover sentimentos de pertença e de comunidade nos participantes. Este último momento tem sido apresentado sob diversas formas, vídeo, fotografia, teatro, música, dança, pintura, poesia entre outros. A variedade de formas de apresentação deve-se ao facto de estabelecer uma ligação entre estes momentos e as tradições, memórias e festividades locais. O espaço privilegiado onde decorrem os momentos de convívio e partilha é a antiga escola primária da aldeia do Juncal do Campo.

Importa ainda referir um quarto momento, que consiste na realização de um documentário que revela imagens, testemunhos e momentos vivenciados ao longo dos três anos em que decorre o projeto e que pretende suscitar o interesse e incutir em outras aldeias o desenvolvimento de projetos semelhantes.

As atividades que são desenvolvidas no âmbito deste projeto têm como objetivo primordial fomentar a participação da comunidade na resolução dos problemas das suas aldeias, bem como a promoção da inclusão social da população. Esta mudança ocorre com base nos princípios orientadores da ED, que passam pela equidade e justiça, uma vez que as oportunidades de participação nas atividades são acessíveis para todos e de igual forma, evitando possíveis discriminações de poder. Outro princípio orientador, diz respeito à cooperação onde cada indivíduo tem uma responsabilidade a si subjacente com uma finalidade que se constitui comum a toda a comunidade, neste caso em concreto baseia-se no desenvolvimento local. Um outro princípio é referente à solidariedade e que pressupõe a partilha das dificuldades sentidas, de forma a que, no coletivo, estas dificuldades consigam ser ultrapassadas. A corresponsabilidade constitui-se como outro dos princípios, que responsabiliza toda a comunidade para a dinamização das suas aldeias e não apenas os elementos dirigentes das autarquias. O último princípio orientador, diz respeito, à participação coletiva e igualitária da comunidade nestes momentos que são proporcionados por este projeto.

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto *“Há Festa no Campo”* aproximam-se dos objetivos da ED e promovem as relações interpessoais, combatendo desta forma o isolamento e solidão.

6. As entrevistas

Este estudo exploratório tem como objetivos compreender como o isolamento e solidão são percebidos e sentidos pelos habitantes da União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo, assim como perceber de que forma o projeto “*Há Festa no Campo*” constitui um instrumento para, através da implementação dos princípios subjacentes à ED, contribuir para ultrapassar o isolamento e a solidão percebidos pelos idosos desta freguesia, nomeadamente com o incentivo à participação em atividades de caráter social e cultural. Como referimos, este projeto enquadra-se nos princípios orientadores da educação para o desenvolvimento e da educação para a cidadania, uma vez que todas as atividades desenvolvidas promovem e estimulam a participação da população na tomada de decisões respeitantes à União de Freguesias.

A metodologia escolhida foi a qualitativa, tendo sido aplicadas entrevistas semiestruturadas aos habitantes da freguesia que aceitaram participar neste estudo. A escolha desta metodologia deve-se ao facto de podermos construir um guião de entrevista que permitisse aos entrevistados maior liberdade nas respostas. As entrevistas foram realizadas mediante a disponibilidade e consentimento dos participantes deste projeto e do seu responsável.

A União de Freguesias do Freixial e Juncal de Campo faz parte, como referimos, do concelho de Castelo Branco e resulta da junção, em 2013, das referidas freguesias decorrente de uma reforma administrativa nacional que decretou a agregação daquelas duas freguesias, ficando agora com sede no Freixial do Campo.

A União de Freguesias possui uma área de 40,67 km², uma densidade de 20,2 hab/km² e 823 habitantes em 2011. Como podemos observar na Tabela 1, não só houve um decréscimo da população nas duas freguesias entre 2001 e 2011, como se acentuou o peso do grupo etário com 65 anos e mais, que passou de 33,2% para 38,2%, considerando o total da união das freguesias, sendo ainda de salientar que no Juncal esta percentagem se eleva a 41,1%, e no Freixial 35,9%, em 2011. Estamos, portanto, perante uma população muito envelhecida, o que condiciona a sua dinâmica demográfica.

	2001				2011			
	Total	0-14	15-64	65 e +	Total	0-14	15-64	65 e +
Freixial do Campo	537	53	336	148	468	34	266	168
Juncal do Campo	500	36	268	196	355	16	193	146
TOTAL	1037	89	604	344	823	50	459	314

Tabela 1 – População nas freguesias do Freixial do Campo e Juncal do Campo em 2001 e 2011. Fonte: INE Recenseamentos da População Portuguesa

As entrevistas foram realizadas nas referidas freguesias, nos meses de fevereiro e junho de 2015, no espaço onde habitualmente se realizam os convívios implementados no projeto. Previamente foi realizada

uma reunião com Marco Domingues, um dos impulsionadores do projeto *“Há Festa no Campo”*, onde foram estabelecidos os objetivos deste estudo exploratório, bem como a melhor forma de a realizar aos idosos que viessem a disponibilizar-se para participar nas entrevistas.

Numa primeira fase foram aplicadas três entrevistas e, numa segunda, foram realizadas mais seis, num total de nove. A seleção da amostra foi aleatória e voluntária, muito dependente da disponibilidade dos entrevistados em se deslocarem ao local previamente definido na referida reunião com um dos promotores do projeto. Por outro lado, houve uma clara falta de comparência e disponibilidade dos homens, nos períodos selecionados para entrevista. Assim, apenas participaram indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre 40 e 82 anos de idade, na sua maioria residentes no Juncal do Campo, principalmente casadas, domésticas e com escolaridade correspondente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, antiga 4ª classe (ver Tabela 2).

No início as participantes demonstraram uma certa inibição e algum receio em não conseguir dar resposta às perguntas que lhes iriam ser colocadas. Com a relação de proximidade que se estabeleceu entre as entrevistadoras e as entrevistadas, foi possível uma progressiva desinibição, o que permitiu o desenvolvimento de um ambiente de partilha e de aprendizagem entre as partes.

	Idade	Sexo	Residência	Estado civil	Profissão	Escolaridade
M.E	82	Feminino	Juncal do Campo	Casada	Doméstica	1º Ciclo
I.M	57	Feminino	Freixial do Campo	Casada	Trabalho ocasional/ doméstica	1º Ciclo Incompleto
G.P	64	Feminino	Juncal do Campo	Casada	Doméstica	1º Ciclo
M.L.M	48	Feminino	Juncal do Campo	Divorciada	Costureira profissional	1º Ciclo
C.M	42	Feminino	Juncal do Campo	Casada	Doméstica	3º Ciclo
L.P	75	Feminino	Juncal do Campo	Viúva	Doméstica	1º Ciclo
M.F	55	Feminino	Juncal do Campo	Casada	Doméstica	1º Ciclo
F.C	40	Feminino	Lousa	Solteira	Professora	Licenciatura
M.M.P	75	Feminino	Lisboa	Casada	Auxiliar de laboratório	1º Ciclo

Tabela 2: Caracterização da amostra

Como referimos anteriormente, o instrumento de recolha de informação foi a entrevista semiestruturada que estava organizada em cinco partes. Numa primeira, fez-se a identificação sociodemográfica do respondente (sexo, idade, localidade, estado civil e constituição do agregado familiar). Depois, através de duas perguntas, pretendemos saber se os indivíduos exprimiam sentimentos de solidão, bem como saber como percebiam o convívio social na sua aldeia. A terceira parte apresenta questões que dizem respeito à importância que este projeto tem para os sujeitos envolvidos e quais as mudanças que têm ocorrido, não só no coletivo, mas nos próprios indivíduos com a sua participação. A quarta parte procura apurar quais as expectativas e desejos futuros que os participantes têm em relação ao futuro da sua aldeia (daqui a dez anos), no que diz respeito às relações sociais e ao desenvolvimento da cidadania. Uma quinta parte diz respeito a questões no âmbito de uma perspetiva de educação para o desenvolvimento, nomeadamente, saber qual o contributo que os participantes podem oferecer à aldeia, bem como, se existe espaço para que possam expressar as suas opiniões e se estas passaram a ser mais ouvidas, ou não, após a implementação deste projeto. No fundo pretende-se compreender se estes usufruem do direito à participação cívica e qual o contributo que este projeto deu para o reforço a este direito.

O procedimento adotado para a análise das entrevistas efetuou-se segundo a categorização inicial da construção da entrevista, respondendo aos objetivos iniciais do estudo. A análise decorreu da seguinte categorização: Parte 1 - Caracterização da Amostra; Parte 2 - Sentimentos de solidão; Parte 3 - Mudanças sentidas com a implementação do projeto; Parte 4 - Expectativas dos inquiridos em relação ao futuro; Parte 5 - Questões acerca da ED.

De acordo com as entrevistas aplicadas, podemos salientar que a maioria das entrevistadas é casada e tem baixos níveis de formação. Relativamente aos sentimentos de solidão sentida pela população inquirida, não se verifica propriamente um sentimento de solidão, mas sim um isolamento voluntário. É exemplo disto a experiência vivida por **I.M** que relata “(...) *eu gosto de estar sozinha, na minha casa faço aquilo que quero deito-me à hora que quero, levanto-me à hora que quero (...) eu sou uma pessoa que estou sozinha mas estou sempre a trabalhar, estou entretida, eu faço renda eu faço malha eu faço bordado. Agora ando a fazer uma bonecas muito bonitas de pano (...)*”. No que respeita a momentos em que se podem sentir sós estas referiram que não experienciam este sentimento, porque passam a maior parte do seu tempo ocupadas, com tarefas domésticas e no campo. Segundo o relato de **M.E** “(...) *o meu tempo está sempre preenchido agora tenho menos tempo de ir assim para ao pé de qualquer pessoa, que eu gosto de ir assim visitar as pessoas, mas agora tenho pouco tempo porque a minha filha há pouco tempo ficou viúva e ando sempre com ela a caminho da horta, ainda agora de lá vim ao bocadito*”.

A existência de convívio social é referida nas entrevistas, decorrente dos convívios proporcionados por este projeto e nas práticas religiosas. De acordo com **M.E** “(...) *vamos à igreja temos o tempo da missa do terço, nos domingos, é preenchido, mas faço sempre o propósito de poder ir, tem de se fazer um sacrifício*”.

Em relação às mudanças sentidas pela população participante neste projeto, uma das principais diz respeito a uma maior dinamização das aldeias, que anteriormente não existia, e que agora é recorrente nestas aldeias. Relativamente às experiências vivenciadas, referem que a implementação deste projeto é fundamental na medida em que este espaço é propício à partilha de experiências e ensinamentos. Segundo

o testemunho de **M.E** é possível observar o reconhecimento por parte dos participantes, da importância deste projeto, na aprendizagem e partilha de experiências, quando refere que *“Claro que é, é uma mais-valia para a aldeia porque a pessoa em si fica motivada para apresentar aquilo que sabe, e pra gostar de aprender outras coisas que nem sempre sabe, e para sair de casa também”*.

As principais mudanças sentidas e sentimentos vividos com a participação neste projeto prendem-se com o facto de proporcionar a existência de momentos onde se estimula a partilha e a participação ativa individual. Segundo o relato de **I.M** *“sim, sinto-me me bem, gosto de vir, e fazemos cá as coisinhas bonitas e ensinamos tudo umas às outras (...) problemas, quando uma não sabe, sabe a outra e ensina, e sinto me bem, gosto muito de cá estar (...) apesar de que a cabeça já não dá para grandes coisas, mas pronto os novos podem aproveitar mais que eu”*.

Relativamente à participação individual de cada indivíduo neste projeto, considera-se que tem uma influência positiva na vida dos habitantes das aldeias, nomeadamente ao nível da ocupação do seu tempo livre. Exemplo disto mesmo é o relato de **C.M**: *“Sim, porque estou sempre a ensiná-las, elas não sabem alguma coisa estão sempre a perguntarem-me a mim (...) nós temos uma senhora aqui que é a mais velha, por volta dos 80 anos, ela diz que não fazia e agora faz e gosta de para aqui vir”*.

Questionou-se as entrevistadas acerca do futuro das suas aldeias. De acordo com aquilo que foi respondido pode-se verificar que a maior parte revelou temer um futuro incerto, no que diz respeito à renovação das gerações, e crescente envelhecimento da estrutura etária. Segundo a opinião de **M.L.M** *“Acho que deserta, infelizmente. Velhice, não há crianças, quer dizer agora há aí umas três para nascer. Mas há muitas casas abandonadas, o Juncal foi uma aldeia que teve mil e tal pessoas, neste momento são por aí duzentas e poucas é muita diferença, e as casas é tudo abandonado tudo caído e não há gente a regressar a aldeia. Uma, duas, três pessoas de resto é raro, a própria população da aldeia não está na aldeia”*. Uma das participantes evidencia a importância da continuidade deste projeto, quando diz *“Isto está muito mal, o projeto acho que já acaba para o ano. Se isto acabar, elas já estão tão habituadas a virem para aqui nos fins de semana que se calhar depois continuam com o mesmo, isto é uma maneira, até os mercadinhos são tão pequeninos mas rendem tanto e tudo gosta de vir aos mercadinhos”*. (**C.M**)

Num dos relatos, que evidencia um dos princípios do projeto, ao partilhar uma sugestão de dinamização destas aldeias na linha de atuação de uma cidadania ativa: *“Sim gostava, nós temos um clube no Freixial do Campo que o povo e os sócios tanto que trabalharam lá e tudo mais, e não há lá para fazer uma festa de criança, uma reunião de qualquer atividade. Não há, aquilo está fechado, podia ser aproveitado de outra maneira, antigamente havia tanta coisa, a economia está tão má”* (**I.M**).

Já no que diz respeito às relações entre as pessoas da aldeia, é unânime que as relações deveriam ser melhores, mais sinceras e honestas, de forma a existir mais momentos de convívio, para além dos momentos proporcionados pelo projeto. **M.F** refere *“Gostaria que a gente se desse todas bem, que não se falasse mal uma das outras. Porque é assim, hoje estamos aqui a falar com uma pessoa, a gente volta as costas, e começam logo a falar. Nas aldeias sempre foi assim, e sempre será. E eu às vezes digo assim: será que nas outras aldeias também é assim? Mas acho que é tudo igual”*.

Por último, questionou-se as participantes sobre como este projeto pode ser potenciador das mesmas. Relativamente ao contributo que as pessoas podem ainda oferecer à sua aldeia, as respostas dadas não foram explícitas e referiram apenas: *“Acha que eu posso fazer alguma coisa? O que é que eu poderei fazer? Quem sou eu para poder fazer alguma coisa?”* (M.F). Mais uma vez, destaca-se a importância deste projeto e o acreditar que este possa ser potenciador de mudanças na aldeia e na vida das pessoas. Referem que individualmente, não têm poder para mudar, mas que com este tipo de projetos, poderá ser mais fácil fazer alguma mudança na aldeia, *“Eu? Eu não! Não sei, não sei. O Marco é capaz de incentivar isto, mas as pessoas começam a sair, e não sei. Deus queira que sim, que vá para a frente, porque têm aqui umas instalações fabulosas, é uma pena isto não evoluir um bocadinho mais”*. (M.M.P)

No que diz respeito ao direito em expressar as suas próprias opiniões e de estas poderem ser discutidas e ser relevantes nas tomadas de decisões acerca da aldeia, os participantes evidenciam o facto de se sentirem no direito de expor as suas ideias, que podem, ou não, ser aceites, *“sim aqui estamos à vontade, não temos problemas em dizer o que se acha. Por acaso uma pessoa sente-se à vontade. O Marco também funciona de certa forma de intermediário, é ele que as puxa a participar, a fazerem alguma coisa, é persistente. E tentam elucidar muito bem as pessoas, e tentar cativá-las, e tem mesmo de ser assim, se não os projetos nunca vão para a frente, e cativar de forma positiva.”* (F.C)

Por fim, e quando questionadas acerca do poder que detêm enquanto cidadãs, as respostas são diversas e, por vezes, divergentes. São exemplo disso os relatos que dizem que *“Não, ninguém me pergunta nada, nós aqui umas com as outras é que falamos* (L.P), enquanto que outra entrevistada diz que *sim, vão* (usufruindo do poder de cidadão). *Às vezes um bocadinho à força, mas sim acho que sim. Não ser só o projeto a impor, de certa forma impõem um pouco. Mas esta ideia é mais relativa às aldeias artísticas, às pinturas. O projeto impõe um pouco as pessoas a aceitarem os artistas e a fazerem as pinturas. As pessoas aceitam, as que aqui estão, e aderem. (...) Agora eu sei que houve aí pessoas a comentarem que há pessoas que são contra. (...) Impõem um pouco à sociedade, principalmente aquelas pessoas que não veem, que acabam por levar. É lógico que depois uma pessoa que é contra, que tem a sua opinião, mas é assim, os projetos são assim, impõem um pouco. Mas as pessoas acabam por aderir, porque apesar da idade delas, e algumas que até trabalharam fora e que agora regressaram, e também têm a mente mais aberta, tem um espírito aberto, positivo, para a frente, para o futuro, e que têm essa consciência, de que é para melhorar, e ter uma ideia futurista. E isto leva ao desenvolvimento, porque isso depois, também traz pessoas de fora, devido à divulgação e também a economia da terra melhora um bocadinho, nem que seja só por um café. Agora as outras pessoas que não frequentam, que não aceitam, são obrigadas entre aspas a aceitar, e às vezes com o passar do tempo, e com as diversas opiniões, elas também acabam por mudar de opinião. Se não for assim, paciência.”* (F.C)

Conclusão

A problemática do envelhecimento demográfico está intimamente associada às mudanças que ocorreram na sociedade portuguesa nas últimas décadas, tanto a nível económico como social. Portugal não é um país demograficamente uniforme, facto que obriga a que seja feito um diagnóstico que compare, distinga e analise

a situação atual em que o país se encontra e a diversidade de dinâmicas demográficas e do envelhecimento regional.

O caso concreto do projeto que está a ser implementado na União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo é um exemplo claro do que pode ser feito no combate às desigualdades demográficas, nomeadamente, o acentuado despovoamento e envelhecimento das zonas rurais do interior.

Hoje, assiste-se a uma completa transformação do papel do idoso na sociedade, perdendo o seu papel fundamental de transmissor de conhecimentos e experiências. Atualmente deparamo-nos com uma sociedade onde só os indivíduos que se encontram em idade ativa e que podem acrescentar valor à economia do país são tidos em maior consideração. Neste sentido, as pessoas idosas vão perdendo a sua importância na sociedade, passando a ser encaradas enquanto custo para o Estado.

Devido às mudanças que se verificam nas estruturas familiares, a responsabilidade do cuidado e da (re)inclusão do idoso na comunidade, deixou de ser da exclusiva responsabilidade da família, e passou a ser da responsabilidade da sociedade em geral. Este projeto, veio suscitar o sentido de responsabilidade de toda a comunidade na promoção da participação e integração de todos, fortalecendo a coesão e a solidariedade intergeracional da comunidade. O facto de existir uma mudança na estrutura e tipologia da família, devido aos diferentes modos de vida, mais urbanos, com outras exigências, com maior participação da mulher no mercado de trabalho, o que lhe retira capacidade para o desempenho da tradicional tarefa de cuidadora, faz com que a coabitação dos idosos com as suas famílias seja muitas vezes inconciliável. Perante esta realidade, os idosos acabam por viver sozinhos, o que origina um maior isolamento, podendo contribuir para o aparecimento de sentimentos de solidão.

A solidão constitui-se como um estado emocional de descontentamento, devido à precariedade ou inexistência de relacionamentos interpessoais, o que é propício a um certo isolamento, sendo os idosos o grupo mais vulnerável a esta condição. A passagem da atividade laboral para a reforma, o afastamento ou ausência da família e a viuvez, constituem-se como fatores determinantes para um isolamento cada vez maior destas pessoas mais idosas, o que poderá levar a um despertar de sentimentos de infelicidade e incompreensão.

O projeto que está a ser desenvolvido na União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo pretende uma dinamização das aldeias e a participação ativa dos habitantes destas comunidades, no sentido de evitar um isolamento profundo, levando-as, a integrarem-se nas atividades desenvolvidas e, assim, melhorar a sua qualidade de vida, afastando a possibilidade de sentimentos de rejeição e incompreensão.

Disso são exemplo as assembleias comunitárias, que visam estimular a participação cívica das pessoas da União de Freguesias, contribuindo assim com a sua opinião para a identificação das oportunidades e das necessidades locais. Isto pressupõe uma (re)educação para a cidadania, na medida em que a maioria dos participantes neste projeto são indivíduos que viveram grande parte da sua vida durante o Estado Novo, em que a sua opinião não era muitas vezes considerada em questões de decisão relativa à vida pública, nem podia ser expressa livremente. Neste sentido, as assembleias comunitárias permitem desenvolver o que a

(re)educação para a cidadania prevê, isto é, o incentivo à participação e à expressão livre das suas opiniões, na tomada de decisão da União de Freguesias.

Os depoimentos que recolhemos acerca do isolamento e solidão vão ao encontro da opinião de vários autores que abordam esta temática. Como foi referido por todas as inquiridas, o isolamento por elas vivenciado é de opção própria e não pressupõe o despertar de sentimentos de solidão devido às atividades em que ocupam grande parte do seu tempo, nomeadamente tarefas domésticas e agrícolas. Os encontros proporcionados por este projeto são de periodicidade semanal, o que suscita um maior interesse e motivação por parte das pessoas, na medida em que durante a semana desenvolvem todas as suas tarefas pessoais e ao domingo estão mais pré dispostas para a participação nestes momentos de convívio. Exemplo disto mesmo, é o terceiro momento deste projeto que consiste na festa propriamente dita, ou seja, na apresentação pública do trabalho que é desenvolvido pela população, que de certa forma funciona como um incentivo e motivação para as pessoas participarem cada vez mais na dinamização das aldeias, prevenindo desta forma, um isolamento social.

É através da celebração/festa que este trabalha a consciencialização para a cidadania global, promovendo a participação ativa, a corresponsabilidade e o envolvimento da perspetiva local e comunitária na sociedade, ou seja, o exercício pleno da Educação Global (Neves, 2013).

A isto, encontra-se subjacente o conceito de educação para o desenvolvimento, que pressupõe, essencialmente uma mudança da comunidade produzida pela própria. Tal como refere Neves (2013), existe um cuidado a nível governamental com a transmissão e a interação cultural, de modo a não provocar conflito e desigualdades entre as comunidades. Deste modo, verificou-se a necessidade de intervir localmente de forma integrada e concertada, associando vários princípios de intervenção, tal como a preservação do ambiente, a educação contínua e as questões de género.

Esta mudança, que o projeto promove neste contexto em concreto, assenta nos princípios e objetivos da ED, já referidos. Assiste-se, assim, a um maior envolvimento da população na dinâmica da União de Freguesias, maior participação cívica na tomada de decisões e de forma igualitária. Exemplo disto, também referido pelas entrevistadas, são os “mercadinhos”, onde são expostos e vendidos vários produtos, desde gastronómicos a artesanais, confeccionados pela própria população.

As oficinas de capacitação constituem-se como outro dos exemplos que podemos integrar na lógica da educação para o desenvolvimento, uma vez que pressupõem momentos de formação e organização de eventos envolvendo toda a população.

A implementação deste projeto, constitui-se como um momento importante para fomentar o desenvolvimento comunitário, sendo que este supõe uma ação de responsabilidade da comunidade, tendo como fim a resolução de problemas comuns a todos, isto é, um esforço conjunto e ponderado, com vista ao alcance da melhoria da qualidade de vida.

O quarto momento, que integra este projeto, diz respeito a um documentário, em que se realiza uma compilação de todas as imagens, testemunhos e momentos recolhidos, durante os três anos de

implementação do projeto *“Há Festa no Campo”*, contribuindo assim para o despertar da possibilidade de implementação deste projeto em outras aldeias, que se encontrem em situação semelhante.

Ainda existe um longo trabalho a ser desenvolvido, de combate ao despovoamento destas aldeias do interior. No entanto, este projeto é um começo para a mudança e transformação social, considerado um dos pressupostos da educação para o desenvolvimento.

Segundo os relatos que recolhemos é de salientar a satisfação sentida pelas pessoas envolvidas e como este projeto contribui para a melhoria das relações interpessoais e para a dinamização da freguesia, bem como para a melhoria da qualidade de vida da população participante. No entanto, ainda existe um longo trabalho a ser desenvolvido na promoção da educação para o desenvolvimento comunitário e no papel que podem desempenhar enquanto agentes de mudança da sua comunidade. Mudanças que serão difíceis de alcançar a curto prazo e, por isso, a importância da continuação e reforço das dinâmicas deste projeto, para dar cumprimento aos princípios e objetivos propostos inicialmente pelos seus promotores na procura constante de consolidação de uma estratégia de educação para o desenvolvimento de base local com as comunidades destas aldeias.

Contudo, as transformações económicas, sociais e políticas sofrem alterações a um ritmo alucinante, sendo cada vez mais difícil prever o futuro. Para Coelho (2014) estas mudanças acarretam diversas consequências, tais como, uma desigualdade na distribuição do rendimento e no poder de compra, criando mecanismos que podem levar à exclusão social. As diferentes oportunidades em termos geográficos, ou seja, a forte concentração em determinadas áreas geográficas, bem como as limitações no que diz respeito à educação, informação, saúde e oportunidade de trabalho, promovem mecanismos de injustiça social. A diminuição das relações sociais é uma das significativas mudanças, o pensamento individualista e a valorização da pessoa enquanto factor de produção, desvalorizando aqueles que não fazem parte desta categorização. Por fim, as alterações ao nível da política, que provocam um elevado desinteresse e desmotivação nas novas gerações, podendo gerar regimes políticos mais autoritários, sendo este um exemplo da importância da educação global, partindo da perspetiva local, ao contribuir para comunidades mais justas e capazes ao desempenharem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento.

O conceito de ED tenderá a evoluir de modo a adaptar-se às necessidades e mudanças e suscitar novas abordagens, no entanto, é primordial compreender e interligar os princípios orientadores da educação para o desenvolvimento e, simultaneamente, desenvolver um ambiente educacional adequado (Bourn, 2014). Tal como refere Coelho (2013) a ED não é um processo totalmente concluído, visto que este tende a procurar compreender mais sobre o desenvolvimento do ser humano em termos culturais e ideológicos, com o objetivo de compreender as desigualdades e os conflitos, de modo a poder-se desenvolver uma intervenção consciencializada em termos de prevenção e de resolução dos problemas sociais locais aos globais.

Referências bibliográficas

- ADRACES (s.d). Associação para o Desenvolvimento da Raia Centro-Sul. Observatório local. Obtido em 16/02/2015 através de: <http://www.adraces.pt/ficheiros/conteudos/ObservatorioLocal/Freixial%20do%20Campo.pdf>.
- Bandeira, M. L. (2014). Síntese retrospectiva e questões actuais acerca do processo de envelhecimento da população de Portugal, in M. L. Bandeira, et al. *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa (1950-2011): Evolução e Perspectivas*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 403-450.
- Bourn, D (2014). What is Meant By Development Education?, *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*. nº 1 -Obtido em 10/11/2015 através em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/51-douglas-bourn-what-is-meant-by-development-education>.
- Cabral, M. V., Ferreira, P. M. (2013). *O Envelhecimento Activo em Portugal: trabalho, reforma, lazer e redes sociais*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Obtido em 22/01/2015 através de http://www.ffms.pt/upload/docs/envelhecimento-activo_qD9h1QM-u0a6cpVzHYdAmw.pdf
- Cardona, M.J (coord) (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania*. Educação Pré-escolar. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Obtido em 3/02/2015 através de: http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/pre_cap1_1.pdf
- Carmo, H. (2001), A actualidade do desenvolvimento como estratégia de intervenção social, in J. Ornelas, Maria, S. (eds), *Actas da 1ª Conferência sobre Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental*, Lisboa: ISPA. Obtido em: 20/01/2015, através de: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1853>
- Coelho, L. S. (2013). *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia e Gestão. Universidade católica Portuguesa. Obtido em 10/11/2015 através de: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16970/1/UCP_Mestrado%20Economia%20Social_La%20Salette%20Coelho_2013.pdf
- Coimbra, J. F. M. (2008). *O Sentimento de Solidão em Idosas Institucionalizadas: a influência da autonomia funcional e do meio ecológico*. Mestrado integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Obtido em 26/01/2015 através de: <http://repositorio.ul.pt/handle/1045>
- Costa, F. C. (2013). *A Solidão Como Factor de Risco Para a Depressão, na Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga. Obtido em 29/01/2015 através de: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15862>
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402.
- Fernandes, J. E. A (2012). *A Solidão nos Idosos numa comunidade rural - Implicações para uma velhice bem-sucedida*. Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Comunitária. Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Obtido em 27/01/2015 através de: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/123456789/1205/1/Joana_Fernandes.pdf
- Fernandes, H. J. (2007). *Solidão em idosos do meio rural do concelho de Bragança*. Dissertação de Mestrado submetida à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, Obtido em 30/01/2015 através de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2668>
- Freitas, P.C. B. (2011). *Solidão em Idosos: Percepção em Função da Rede Social. II Ciclo em Gerontologia Social Aplicada*. Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga. Braga. Obtido em 29/01/2015 através de: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8364>
- Fonseca, A.; Paúl, C.; Martín, I. & Amado, J. (2004), *Condição psicológica de idosos rurais numa aldeia do interior de Portugal: Um estudo de caso*. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto. Obtido em: 18/07/2015, através de: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11736/3/A_Fonseca.pdf
- Guimarães, M (2011), *Para uma (re) Educação dos Idosos do Grupo “Programa da Melhor Idade” de Paraíso/Tocantins, Frente às Mudanças do Mundo Contemporâneo*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa. Obtido em 2/02/2015 através de :

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1531/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marisa%20Guimar%C3%A3es.pdf?sequence=1>

- Holanda, A. (2006), Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Revista Análise Psicológica*, vol. 24, n.3, pp. 363-372. Obtido em 7/02/2015 através de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>
- INE (2012), Censos 2011 – Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal, Lisboa:INE
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2009). *Estratégia Nacional Educação para o desenvolvimento (2010-2015)*. Obtido em 22/01/2015 através de: http://www.cidac.pt/files/3213/8497/4755/ENED_doc_ref.pdf
- Koehnen, T. (2008). *Desenvolvimento Local: Qualificação de Capital Social*, Seminário. Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento, UTAD. Escola Superior Agrária. Instituto de Politécnico de Bragança. Bragança. Obtido em 21/01/2015 através de: https://esa.ipb.pt/imagens/eventos/seminarios/s2007_Koehnen.pdf
- Martins, M.J.S. (2012). *O Desenvolvimento Comunitário e a sua vertente educativa: Estudo Comparativo entre Peterborough e Chaves*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Obtido em 21/01/2015 através de: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2522/1/MsC_mismartins.pdf
- Mesa, M (2014). Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones. *Revista Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*, nº 1. Obtido em 10/11/2015 através <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>
- Ministério da Educação (2008). *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Fórum Educação para a Cidadania. Obtido em 4/02/2015 através de: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidaniaSP.pdf
- Monteiro, C. S.S. I (2012). *Idosos Residentes em Meio Rural: Satisfação com o Suporte Social*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu. Universidade Católica Portuguesa. Obtido em 22/01/2015 através de: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8764>
- Moreira, M. J. G. e Gomes, C. S. (2014), *Evolução da população portuguesa*, in, Bandeira, M. L, et al. *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa (1950-2011): Evolução e Perspectivas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 29-35.
- Neves, T. V. M. (2013). *A Educação para o Desenvolvimento: Percorrer contextos, práticas e percepções*. Relatório de Estágio. 2º Ciclo de Estudos em História, Relações Internacionais e Cooperação Faculdade de letras. Universidade do Porto. Obtido em 10/11/2015 através de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72470/2/72431.pdf>
- Oliveira, R.C.S. (2012). Políticas Públicas, Educação e a Pesquisa sobre o Idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). *IX ANPED SUL 2012 - Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Obtido em 7/02/2015 através de: <http://www.redadultosmayores.com.ar/Material%202013/Nacionales%20Brasil/4%20politicass%20publicas%20educacion%20e%20pesquisa%20sobre%20%20Idoso%20Brasil.pdf>
- Paúl, C. (2005). Envelhecimento activo e redes de suporte social, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. 15, pp. 275-288. Obtido em 22/01/2015 através de: <http://associacaoamigosdagrandeidade.com/wp-content/uploads/filebase/estudos/CONSTAN%C3%87A%20PAUL%20envelhecimento%20activo%20e%20redes%20de%20suporte%20social.pdf>
- Paúl, C., Fonseca, A. (2005). *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vaz, C.R.O. T. (2008). *Satisfação dos Doentes Idosos face aos Cuidados de Enfermagem no Serviço de Urgência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Obtido em 21/01/2015 através de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/702/1/LC447.pdf>

Outros documentos

- Martins, E.C (2014/15). Documentos Básicos de Investigação- Paradigmas em investigação social. Documentos fornecidos no âmbito da unidade curricular de Métodos e Técnicas de Investigação Social. (doc. não publicados)



PARCERIAS PARA A EDUCAÇÃO GLOBAL: O CASO DO PROJETO MUSEO MUNDIAL

Ana Castanheira¹, Antónia Barreto², Filipe Santos³ e Mónica Silva⁴

Resumo

As parcerias são mecanismos essenciais para maximizar os objetivos das organizações, quer pela otimização de recursos quer pela constante mudança de papéis e responsabilidades percecionadas pelas comunidades. Desta forma, as parcerias são cada vez mais objeto de estudo académico segundo diferentes perspetivas (sociológica, antropológica, filosófica) de forma a conhecer as suas forças, fraquezas, desafios e oportunidades.

Pretende-se com este artigo descrever e analisar a parceria portuguesa no projeto Museo Mundial, que envolveu uma Instituição do Ensino Superior, uma Organização do Terceiro Setor e um Museu Municipal num projeto europeu que procura repensar os espaços museológicos como espaços para a Educação Global. A análise é feita à luz do modelo proposto por Sargent & Waters de parcerias de sucesso no mundo académico, procurando confrontar as dimensões que o referido modelo considera relevantes com as perceções dos participantes na parceria portuguesa. Os resultados recolhidos até ao momento sugerem que a maioria das dimensões de análise propostas pelo modelo existiram na parceria e foram, na opinião dos participantes da parceria, fortemente responsáveis pelo sucesso percecionado da mesma. Por fim, discute-se as limitações do modelo quando a parceria é composta por instituições de diferentes tipologias.

Palavras-chave: Parcerias Sociais; Educação Global; Avaliação de Parcerias.

¹ Ana Isabel Castanheira considera a Educação para a Cidadania Global uma forma de ser e estar. Mestre em Estudos Africanos integra a equipa de Cidadania Global do Instituto Marquês de Valle Flôr desde 1999: aicastanheira@imvf.org

² Maria Antonia Barreto, professora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, investigadora do Centro de Estudos Internacionais do ISCTE. Colabora com ONGD no âmbito da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento: antonia@ipleiria.pt.

³ Filipe Santos é docente do Instituto Politécnico de Leiria desde 1998. Doutoramento em Informática, leciona, investiga e tem participado em projetos nacionais e internacionais colaborando nas áreas das tecnologias aplicadas a contextos educativos e para o desenvolvimento: fsantos@ipleiria.pt.

⁴ Mónica Santos Silva é agente de transformação social. Licenciada em Relações Internacionais, iniciou a sua atividade profissional no Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais, onde ao longo de 10 anos acompanhou as principais temáticas europeias. De Dezembro de 1999 aos dias de hoje é técnica de projetos da Unidade de Cidadania Global no Instituto Marquês Valle Flôr: msilva@imvf.org.

Introdução

As parcerias entre organizações decorrem de múltiplos objetivos e seguem várias configurações. São consideradas fenômenos importantes e, de acordo com Börjeson (2015), há uma tendência para o seu crescimento.

Os estudos académicos sobre tipos de parcerias e tipos de organizações que nelas participam são múltiplos (Cardoso et al., 2001; Figueiredo et al., 2013; Katie et al., 2015). Contudo, ainda hoje é difícil medir o grau de envolvimento das organizações nas relações interorganizacionais e, tanto quanto é do nosso conhecimento, parece ainda existir pouca investigação sobre alguns tipos de parcerias (pelas referências limitadas nas principais Bases de Dados).

Também alguns estudos parecem apontar para a existência de poucas parcerias entre instituições de diferentes tipos como, por exemplo, as parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações do Terceiro Setor (OTS) (Katie et al., 2015). Neste âmbito, surgiram as parcerias sociais que, na definição de Waddock (1991), são uma forma de ação colaborativa em que organizações de múltiplos setores interagem para atingir objetivos comuns; são esforços colaborativos e voluntários de atores de organizações de 2 ou mais setores económicos num fórum em que cooperativamente tentam resolver um problema ou tópico de preocupação mútua que é identificado de alguma forma com um item de agenda de política pública. Googins & Rochlin (2000) defendem mesmo que estas parcerias são mecanismos essenciais para que as organizações maximizem os seus objetivos pela constante mudança de papéis e responsabilidades percebidas pelas comunidades. Estas parcerias têm-se vindo a revelar bastante importantes para o desenvolvimento das comunidades onde atuam porque facilitam o acesso das organizações a um maior número de pessoas, evitam duplicação de serviços, promovem mais rentabilidade no uso dos seus recursos e lidam mais eficiente e minuciosamente com os problemas das comunidades (Hastad & Tymeson, 1997, citados por Buys & Bursnall, 2007). São consideradas um novo modelo de desenvolvimento socioeconómico no qual as relações entre as organizações dos 3 setores desempenham um papel central no desenvolvimento das comunidades (Googins & Rochlin, 2000).

A sistematização de estudos⁵ feita por Buys & Bursnall (2007) apresenta as seguintes vantagens nas parcerias IES-OST:

- Novas introspeções e aprendizagens
- Prática comunitária mais informada
- Melhorias na carreira dos indivíduos que estão envolvidos na parceria
- Melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem
- Aumento de oportunidades de empregabilidade de estudantes
- Fundos adicionais e acesso à informação

⁵ A sistematização feita pelos autores assenta nos seguintes trabalhos: Davies, 1996; Landry & Amara, 1998; Kellet & Goldstein, 1999; Mead et al., 1999; Amabile et al., 2001; Hollis, 2001.

- Publicações académicas mais frequentes e de melhor qualidade
- Aceleração da internacionalização

Apesar das vantagens indicadas, as parcerias IES-OST enfrentam vários constrangimentos, como preconceitos que as IES e OST têm umas em relação às outras (Ahmed et al., 2004, citados por Buys & Bursnall, 2007) e dificuldades em trabalhar colaborativamente devido às diferentes culturas organizacionais (Katie et al., 2015). Existem também as questões epistemológicas que, pela pertinência atual, são descritas mais pormenorizadamente na próxima secção.

As parcerias e as questões epistemológicas

Uma dificuldade que as IES, na sua dimensão investigativa, se deparam ao trabalhar diretamente com as comunidades é o facto de investigadores e comunidades pertencerem a ambientes culturais diferentes (Ex: Figueiredo (2013)). Segundo Ahmed et al. (2004, citados por Buys & Bursnall, 2007) a relutância do mundo académico para se envolver em parcerias de investigação com a comunidade justifica-se por, entre outros fatores:

- Desvalorização do conhecimento da comunidade
- Visão dos membros da comunidade como objetos de investigação e não como parceiros
- Dificuldade em controlar o rigor da investigação colaborativa
- Dificuldade na perceção dos benefícios que a colaboração pode trazer

Já as comunidades, e segundo os mesmos autores, são hesitantes em estabelecer parcerias com as organizações do mundo académico porque este:

- É visto como “elemento isolado numa torre de marfim”
- Produz investigação que é irrelevante às necessidades das comunidades
- Pode ser paternalista, manipulador e pouco transparente

Estes justificativos de parte a parte podem ser fruto de diferentes visões epistemológicas sobre a construção do conhecimento e a sua natureza e, uma vez compreendidas, podem constituir uma mais-valia e não um problema. Esta pluralidade epistemológica tem vindo a ser estudada por diversos autores (ver, por exemplo, (Santos e Menezes, 2009)) é muito bem evidenciada no estudo de Cardoso et al. (2001) sobre o desenho de sistemas agroflorestais com agricultores de Minas Gerais, Brasil:

In the last century, scientists widely considered farmers ignorant of proper land use despite their having lived with agriculture for millennia (Bekele-Tesemma, 1997). The dominance of Western scientific practice, norms and reasoning, or episteme knowledge (Marglin, 1991), marginalised farmers' insights from contributing to scientific practice. Farmers' experience-based, techne knowledge was not only regarded as inferior but sometimes not as knowledge at all (Marglin, 1991). Nowadays this view is being modified (cf. Brokensha et al., 1980; Ro'ling, 1992; Chambers, 1997). Recognition has grown that two different knowledge systems can make unique and complementary contributions (Martin and Sherington, 1997; Loader and Amartya, 1999), and with it the appreciation for building bridges between these fundamentally different

ways of 'understanding perceiving, apprehending and experiencing reality' (Marglin, 1991, p. 112). Hence the keen interest in participatory approaches that facilitate close interaction between scientists and farmers, for modifying existing land care systems, including the adoption of agroforestry systems (Lal, 1991; Cornwall et al., 1994; Sanchez, 1995; Young, 1997; Buck, et al., 1999). (Cardoso et al., 2001, p.236)

Esta técnica apelidada de *Community-Based Participatory Research* caracteriza-se, na definição de Green & Mercer (2001) por uma “*investigação sistemática, com a colaboração das pessoas afetadas pelo problema que está sendo estudado, com fins educativos e de tomada de ação ou para efetuar uma mudança social.*”

Desta forma, uma das mais-valias nas parcerias entre OTS e IES é a proximidade que as OST têm com as comunidades nas quais intervêm. O estudo de Figueiredo et al (2013) é um exemplo interessante de eficácia na partilha do conhecimento entre IES e OST baseada em *Community-Based Participatory Research*.

Projeto Museo Mundial

O Projeto Europeu *Museo Mundial - Global Learning in European museums to support the MDG Agenda* - é um projeto que decorre desde 2013 até 2016 e envolve 11 instituições de 4 países europeus⁶. Sendo financiado pela União Europeia e pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. - tem como objetivo contribuir para a disseminação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) promovidos pelas Nações Unidas, usando os museus como espaços para a Educação Global.

Este projeto envolve duas parcerias distintas, operando em diferentes escalas: a nível nacional, cada país criou uma parceria de organizações que, em conjunto, implementam os objetivos do projeto em um, ou mais, museus desse país. Desta parceria nasce uma equipa de trabalho que concebe instalações museológicas, produz recursos educativos e dá formação aos técnicos do museu para a exploração dessas instalações, com o objetivo de sensibilizar os visitantes para a temática da Educação Global. Da parceria internacional constituída pelas várias parcerias nacionais (e coordenada pelo gestor de todo o projeto) resultam 40 instalações artísticas em 5 museus sobre os ODM. Neste contexto trocam-se boas práticas e coordenam-se as atividades.

A parceria portuguesa envolve 3 instituições com missões diferentes: uma IES - o Instituto Politécnico de Leiria (através da sua Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) - uma OTS - a Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) Instituto Marquês de Valle Flôr - e uma organização do poder local - a Câmara Municipal de Loures. Trata-se de uma parceria que procura aproveitar sinergias pelo caráter e missão das 3 instituições: o Instituto Marquês de Valle Flôr é uma ONGD com larga experiência na área do Desenvolvimento e Educação Global e inovadora na Cooperação Descentralizada com os Municípios; a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais é uma escola superior de formação de

⁶ **Portugal:** ONGD Instituto Marquês de Valle Flôr, Câmara Municipal de Loures, Instituto Politécnico de Leiria; **Hungria:** Hungarian Baptist Aid, Museu de História de Budapeste, Museu dos Caminho-de-ferro; **Alemanha:** Finep, DEAB, Sociedade de História Natural de Nuremberga; **República Checa:** Educon, Museu Nacional de Agricultura.

professores e de técnicos de diversas áreas sociais, com experiência em ensino formal e não formal com programas de extensão à comunidade (como a produção de materiais educativos) e investigação científica; e a Câmara Municipal de Loures que, pela assinatura de um protocolo, disponibilizou um museu municipal como espaço de aprendizagem, cidadania ativa e participação coletiva - o Museu Municipal de Loures, situado na Quinta do Conventinho.

No âmbito do projeto, é da competência do Museu o acolhimento das 10 instalações sobre os ODM e sua dinamização (pelos técnicos do museu e pelo respetivo Serviço Educativo); por parte da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, e pela sua experiência na formação em educação formal e não-formal e em investigação, compete colaborar na conceção das instalações, fichas pedagógicas e auxiliar a formação dos técnicos; também pela sua experiência em investigação científica, procurará validar o impacto do projeto educativo nos visitantes do museu; quanto ao Instituto Marquês de Valle Flôr, para além da coordenação nacional do projeto, participa na conceção, implementação e avaliação das instalações e da formação.

Neste momento, o Museu já possui 7 instalações operacionais, cobrindo os ODM “Reduzir a mortalidade infantil”, “Alcançar a educação primária universal”, “Melhorar a saúde materna”, “Desenvolver Parceria Global para o Desenvolvimento”, “Erradicar a pobreza absoluta e a fome”, “Combater o VIH/SIDA, malária e outras doenças” e “Promover a Igualdade de Género e Capacitar as Mulheres”.

Análise da Parceria – Modelo de Sargent & Waters

Um modelo que pode ser aplicado para analisar o sucesso de uma parceria é o modelo desenvolvido por Sargent & Waters (2004). Este modelo (Fig 1) resulta de um estudo feito por estas autoras a notáveis investigadores de carreira sobre as suas parcerias de sucesso. Este modelo: a) identifica 4 fases de uma colaboração de sucesso (Iniciação, Clarificação, Implementação, Conclusão); b) enuncia um conjunto de fatores que devem estar presentes nessas 4 fases e c) enuncia 2 conjuntos de fatores que afetam as 4 fases de colaboração (contexto da colaboração e processos colaborativos interpessoais). Apesar de ser um modelo concebido para avaliar parcerias entre IES, tem sido usado para estudar parcerias entre IES-OST (ex.: Buys & Bursnall, 2007).

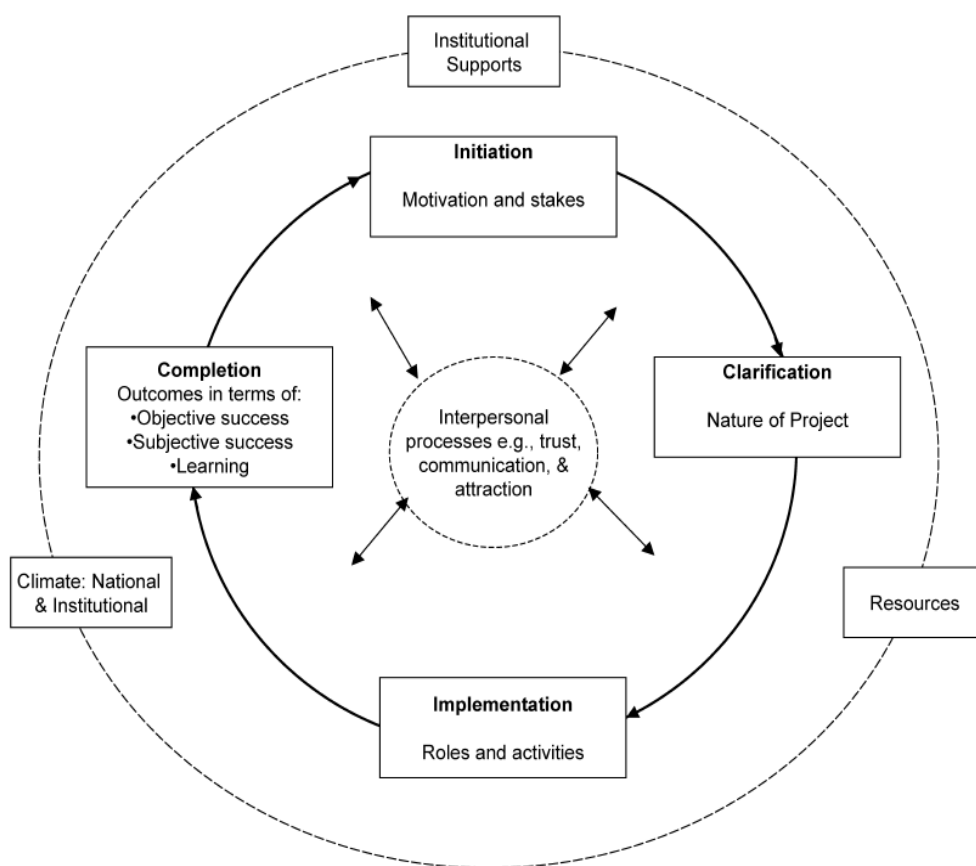


Figura 1: Modelo de Sargent & Waters (Retirado de Sargent & Waters, 2004).

Faz-se de seguida uma aplicação deste modelo à parceria portuguesa criada no âmbito do projeto Museo Mundial, procurando uma primeira validação científica sobre a natureza dessa colaboração. Para este efeito, os autores consultaram e analisaram vários documentos institucionais criados no âmbito da parceria (como as atas de reuniões) bem como documentos de comunicação informal (emails) entre os participantes da parceria. Alguns aspetos que não eram evidentes na documentação foram obtidos por entrevistas de caráter informal com alguns participantes.

A Fase da Iniciação

A fase de iniciação foca-se nas motivações ou razões de cada parceiro em desejar participar na parceria e é considerada fundamental para o sucesso do projeto (Sargent & Waters, 2004). As autoras dividem as motivações em dois grupos – instrumentais (competências complementares, conhecimento específico, progressão na carreira, etc.) e intrínsecas (prazer em trabalhar com outras pessoas, etc.).

Todos os elementos da parceria se consideram – do ponto de vista das motivações intrínsecas – pessoas que têm prazer em trabalhar com outras pessoas. Alguns vêm mesmo alimentando as relações interpessoais em projetos anteriores com resultados positivos. Este aspeto veio a facilitar a fase de iniciação, pois muitos elementos da parceria já conheciam as competências de outros elementos e, desta forma, estabeleceram a parceria com motivações instrumentais (como as competências complementares) que já eram conhecidas e

reconhecidas. Ainda no que diz respeito às motivações instrumentais, a parceria, sendo classificada como uma parceria social como definida por Waddock (1991) (uma vez que os elementos da parceria procuram resolver um problema ou tópico de preocupação mútua que é identificado de alguma forma com um item de agenda de política pública), tinha a mesma natureza que as parcerias anteriores feitas entre estas instituições. Da mesma forma, e uma vez que os parceiros envolvidos identificaram como motivação para a parceria aproveitar os conhecimentos complementares dos outros e aprender com os mesmos, a parceria também pode ser caracterizada, a um 2º nível, como uma parceria de aprendizagem.

Contudo, e à luz do modelo proposto, deviam ter sido inquiridos todos os elementos da parceria para conhecer as suas motivações intrínsecas específicas (embora todos os envolvidos se consideram pessoas que gostam de conhecer, aprender e trabalhar com outras pessoas). Além disso, a questão da motivação intrínseca de cada elemento da parceria levou-nos a pensar, numa fase mais adiantada do projeto, o quanto a forma como foi feita a divisão de tarefas levou a que certos intervenientes não tivessem tido oportunidade de dar a conhecer essas motivações. A título de exemplo, os vários técnicos do museu foram chamados a participar ativamente neste projeto, procurando propor ideias para as instalações e formas de as dinamizar. Contudo, as questões mais “macro” da conceção de projeto foram feitas sobretudo com elementos da Câmara Municipal, instituição a que o Museu pertence. Será assim importante refletir se não se terá criado um modelo de participação ativa que envolvia “parcerias dentro de parcerias”, cabendo a certos atores papéis mais “locais” e, em certa medida, algo fechados em si mesmos.

A Fase da Clarificação

Na Fase de Clarificação os parceiros clarificam a natureza e tipo da colaboração (duração, âmbito, colaboradores necessários, etc.) e a existência de objetivos claros nessa colaboração (Sargent & Waters, 2004). Neste projeto certos aspetos desta colaboração – como a duração e objetivos finais – são condicionados pela “parceria maior” – a parceria europeia. Outros aspetos – como o número de colaboradores necessários, por exemplo – são definidos pelas parcerias nacionais e tiveram de ser pensadas. Por exemplo, a implementação das instalações museológicas ficou a cargo de uma empresa especializada uma vez que nenhum dos elementos da parceria tinha os recursos necessários (*know-how*, tempo, ...) para levar a cabo esta tarefa. Ainda assim, apesar de estarem definidos papéis para os vários colaboradores, parece-nos que no desenvolvimento do projeto nem todos os intervenientes se “sentiram” colaboradores, assumindo esses papéis.

Uma vez que esta parceria foi “motivada” (Fase de Iniciação) pelas competências técnicas complementares e, igualmente, como todas as organizações desejavam aprender algumas competências umas com as outras, procurou-se clarificar os contributos de cada parceiro que explicitamos no quadro da figura 2:

	ESECS ensina...	IMVF ensina...	Museu Municipal ensina...
ESECS aprende...	-	Conteúdos e metodologias de Educação Global & Educação para o Desenvolvimento	Dinâmicas de animação culturais e educativas em museus
IMVF aprende..	Metodologias de educação formal e não-formal	-	Dinâmicas de animação culturais e educativas em museus
Museu Municipal aprende...	Metodologias de educação formal e não-formal	Conteúdos e metodologias de Educação Global & Educação para o Desenvolvimento	-

Figura 2: Definição de responsabilidades da parceria nacional.

Este quadro, a ser sistematizado na fase de clarificação permitiria: a) que cada organização pudesse “medir” a relevância da parceria (uma vez que se verificava que cada organização tinham algo a aprender com as outras) e b) ajudaria a clarificar o papel de cada organização (definidos com mais pormenor na Fase de Implementação). Contudo, e no que diz respeito ao projeto Museo Mundial, a clarificação foi feita à medida que as atividades se foram desenvolvendo, o que sugere que as fases de clarificação e a implementação ocorreram em paralelo. Este aspeto pode ser explicado por dois fatores: por um lado, algumas situações imprevistas obrigam, necessariamente, a tomadas de decisão que podem alterar o papel e atividades dos atores. Por exemplo, veio-se a saber que o *website* do projeto devia ser traduzido em todas as línguas dos países da parceria. Não tendo esta atividade sido prevista no início do projeto, houve que discutir quem tinha a competência necessária e cabia a responsabilidade de a executar (esta tarefa acabou por ser dividida por todos). Por outro lado, o facto da maioria dos parceiros já se conhecer de projetos anteriores, levou a que existisse uma “atribuição de tarefas implícita”, decorrente das atribuições de tarefas nesses projetos.

A Fase da Implementação

A terceira fase do Modelo de Sargent & Waters (2004) diz respeito a aspetos relacionados com a implementação do projeto e debruça-se sobretudo nos papéis individuais que os colaboradores vão desempenhar. Estas autoras ressaltam que estes papéis costumam estar ligados às relações hierárquicas entre os colaboradores da instituição, como aponta o estudo de Dalton, Thompson & Price (1977) que considera 4 estádios nas carreiras profissionais: aprendiz, colega, mentor e patrocinador. O modelo destes autores é útil para compreender como cada colaborador individual se situa perante o papel que deseja ter na parceria (ex: um aprendiz pode desejar assumir uma função que lhe permite subir na carreira, enquanto que colegas podem decidir dividir o trabalho a fazer e trabalhar autonomamente).

Importa, nesta fase, realçar os fatores contextuais da colaboração (um dos 2 conjuntos de fatores que as autoras dizem estar presentes em todo o processo colaborativo) uma vez que estes têm um papel importante nesta fase. Efetivamente, enquanto que certas instituições valorizam a cultura de colaboração (oferecendo

mecanismos de suporte para as colaborações, como automóveis para deslocação, pessoal administrativo para burocracias, etc.) outras são indiferentes a esta cultura. O contexto determina assim os papéis individuais e os resultados da parceria.

No que diz respeito à ESECS, as parcerias são fortemente encorajadas, enquadrando-se na própria missão da instituição, constando dos planos estratégicos e planos de atividades. Procura-se integrar no conhecimento académico os saberes apreendidos no âmbito das parcerias, integrando-o nos processos de formação e divulgando-o em conferências e em revistas científicas. No que diz respeito ao IMVF as parcerias decorrem dos seus objetivos institucionais, da sua cultura organizacional e das exigências processuais, nomeadamente no âmbito do Desenvolvimento. O Museu Municipal, enquanto recurso da comunidade, está aberto às parcerias inerentes ao serviço público municipal.

Apesar de se verificar nos 3 intervenientes uma cultura organizacional de parceria, no âmbito deste projeto surgiram algumas dificuldades decorrentes da diferença de tipologia das organizações dos parceiros. Salienta-se:

- Funcionamento mais burocrático e hierarquizado no âmbito dos Municípios;
- Pressão sobre o corpo académico para desempenhar, em paralelo, outras funções consideradas mais importantes para a instituição;
- Multiplicidade de projetos e pressão sobre os recursos humanos nas ONGD.

A questão da diferença de culturas organizacionais, resultante do facto da parceria envolver 3 instituições de diferentes tipologias não é abordada detalhadamente no modelo de Sargent & Waters (2004) uma vez que este modelo foi desenhado considerando que as instituições de uma parceria são idênticas (o modelo foi proposto para parcerias de sucesso entre investigação interuniversitária). Contudo, o modelo inclui, como referido, os fatores contextuais, o que pressupõe que o modelo não esquece que os contextos devem ser convenientemente analisados e tidos em conta. Este é um aspeto que alguns elementos das organizações da parceria indicaram como desafiante para o sucesso da parceria: por vezes, o desconhecimento da cultura institucional de outro parceiro levava a que certos aspetos não ficassem bem compreendidos ou fossem mal interpretados.

A Fase de Conclusão

A Fase da Conclusão permite a avaliação do sucesso da parceria, tanto em termos das motivações iniciais, resultados esperados e outras aprendizagens não esperadas.

Uma vez que a parceira ainda não chegou ao fim, não é de todo possível analisar o sucesso da parceria em função dos fatores atrás apontados. Contudo, e até ao momento, já se pode salientar, no âmbito das aprendizagens não esperadas:

- Melhor conhecimento das culturas institucionais de diferentes setores (IES/OST/CM)
- Melhor conhecimento da cultura da própria instituição, bem como dos colegas com quem se trabalha.

Considerações Finais

Os resultados recolhidos até ao momento sugerem que a maioria das dimensões de análise propostas pelo modelo existiram na parceria e foram, na opinião dos participantes da parceria, fortemente responsáveis pelo sucesso percebido da mesma. De resto, e uma vez que alguns dos parceiros já haviam trabalhado conjuntamente em projetos, pode-se inferir que, se as organizações desta parceria se escolheram entre si para este projeto, então terão tido uma experiência positiva nas parcerias anteriores com essas outras organizações.

Tão importante como analisar os resultados de um projeto feito em parceria, é importante analisar a qualidade da parceria em si. O modelo de Sargent & Waters (2004) oferece um referencial interessante para aplicar ao longo das diversas fases de uma parceria, procurando garantir que os diversos atores estão, desde o princípio, conhecedores das suas próprias motivações e papéis mas, igualmente importante, conhecedores das motivações e interesses dos outros na parceria. Por outras palavras, o sucesso de uma parceria pode ser medido não apenas no quanto cada parceiro obtém da parceria (em termos de resultados) mas o quanto auxilia os restantes membros da parceria a alcançar os seus. Isto é especialmente importante enquanto objeto de reflexão porque a realização dos objetivos da parceria (*outcomes*) não implicam necessariamente a realização dos objetivos individuais das pessoas que colaboraram na parceria (ex.: publicação de um artigo académico, subir na carreira, etc.). O modelo de Sargent & Waters (2004), ao incluir também os fatores interpessoais, permite uma análise holística da parceria.

As diferenças entre culturas institucionais, principalmente quando estão envolvidas organizações com topologias diferentes, pareceu ser o maior desafio para o sucesso desta parceria. Uma vez que uma área social como a da Educação Global envolve parcerias entre instituições muito diferentes (como as ONG, escolas, empresas e estado), deve-se procurar aperfeiçoar o modelo de Sargent & Waters (2004) de forma a contemplar com mais pormenor esta dimensão. Os autores esperam que este artigo possa ser um primeiro contributo para sugerir caminhos para esse aperfeiçoamento.

Referências bibliográficas

- Amabile, T. M., Patterson, J. M., & Wojcik, P. (2001). Academic–practitioner collaboration in management research: A case of cross-profession collaboration. *Academy of Management Journal*, 44(2), 418–432.
- Börjeson, L. (2015). Interorganizational situations – An explorative typology. *European Management Journal*. Vol. 33(3) (pp. 191-200).
- Buys, N. & Bursnall, S. (2007). Establishing university–community partnerships: Processes and benefits. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 29(1) (pp. 73-86), DOI: 10.1080/13600800601175797
- Cardoso, I.M., Guijt, I., Franco, F.S., Carvalho, A.F., Ferreira Neto, P.S. (2001). Continual learning for agroforestry system design: university, NGO and farmer partnership in Minas Gerais, Brazil. *Agricultural Systems*. 69. (pp. 235–257)
- Dalton, G.W., Thompson, P.H., & Price, R.L. (1977). The four stages of professional careers: A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*. Vol. 6 (pp. 14–42).

- Davies, R. M. (1996). Industry–university collaborations: a necessity for the future. *Journal of Dentistry*, 24(1–2), 3–5.
- Figueiredo, J. N., Keffer, A.M.J., Barrientos, M.A., Camacho, S.G. (2013). A Robust University-NGO Partnership: Analysing school efficiencies in Bolivia with community-based management techniques. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*. Vol 6 (pp. 93–112).
- Googins, B. K., & Rochlin, S. A. (2000). Creating the partnership society: understanding the rhetoric and reality of cross-sectoral partnerships. *Business and Society Review*, 105(1), 127-144.
- Green, L.W., Mercer, S.L. (2001). Participatory research: can public health agencies reconcile the push from funding bodies and the pull from communities? *American Journal of Public Health*. Vol. 91 (pp.1926–29).
- Hollis, A. (2001). Co-authorship and output of academic economists. *Labour Economics*, 8, 503–530.
- Katie B. K., Tanner, J., Rutty, J., Astley-Pepper, M., Hall. R. (2015). Successful partnerships with third sector organizations to enhance the healthcare student experience: A partnership evaluation. *Nurse Education Today*. 35 (pp.530–534).
- Kellet, C., & Goldstein, A. (1999). Transformation in the university and the community: The benefits and barriers of collaboration. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 91(2), 31–35.
- Landry, R., & Amara, N. (1998). The impact of transaction costs on the institutional structuration of collaborative academic research. *Research Policy*, 27, 901–913.
- Mead, N., Beckman, K., Lawrence, J., O'Mary, G., Parish, C., Unpingco, P., & Walker, H. (1999). Industry/university collaborations: Different perspectives highten mutual opportunities. *Journal of Systems and Software*, 49, 155–162.
- Santos, B.S., Meneses, M.P. (2009) (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Sargent, L.D. & Waters, L.E. (2004). Careers and academic research collaborations: An inductive process framework for understanding successful collaborations. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 64 (pp. 308–319).
- van Ewijk, E., Baud, I. (2009). Partnerships between Dutch municipalities and municipalities in countries of migration to the Netherlands; knowledge exchange and mutuality. *Habitat International* 33 (pp. 218–226).
- Waddoc, S (1991). A Typology of Social Partnership Organizations. *Administration & Society*. February 1991 22: 480-515.



ENTREVISTA

ENTREVISTA A LIAM WEGIMONT¹

POR TÂNIA NEVES² E SARA PERES DIAS³

Tânia (T.) and Sara (S.) – On the behalf of Sinergias' team, we want to thank you for all your support on the last two years. And to start: can you tell us a bit about your life path until here, regarding Development Education (DE)? How did you get here? Why did you choose this field?

Liam (L.) – I studied Religious Education in college and I was teacher of religious education in a Roman Catholic school in Ireland in the late 80s. I was inspired by some brilliant, liberating educators

¹ Liam Wegimont has been involved in global education practice, theory and policy learning for almost three decades. Currently on leave from his role as Principal of Mount Temple Comprehensive School, in Ireland; he is the Interim Director of GENE (Global Education Network Europe).

² Investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e técnica do projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*.

³ Licenciada em Ciência Política e Relações Internacionais, atualmente colabora como free-lancer em projetos de várias Organizações e é Mestranda no ISEG na área da Cooperação Internacional.

and also by some theologians in traditions of the liberation theology. In my first few years of teaching, I pursued post graduates studies in Boston College, and was influenced by a number of educators, feminist theorists and sociologists. So while my praxis as a teacher in a secondary school was very much focused on education for justice, my theoretical views were also being shaped by a variety of local and global analyses of justice. I moved from religious education to development education, and increasingly saw the importance of non-formal education. I left teaching to work with the National Youth Council and to work in Development Education. That's how I got into Development Education, inspired by great Development Educators in Ireland and in Europe. I've gone back and forth from policy, practice and research roles; and from national and international arenas, and more recently I've been Principal of a school in Dublin that is devoted to Global Learning, and continue to work with GENE. I suppose the red thread has always been Development Education or Global Learning – I'm interested in how people learn how to change their world.

T. – That leads us to the next question. What does Development Education mean to you?

L. – For me, at the core, it's both simple and complex. The simple answer first. The core of

Global Education (GE) – the term I prefer - in essence, has three dimensions: it's about recognizing the need to engage people with the realities of injustice in the world; it's about an analysis that links local and global dimensions, the local and global causes and effects of any issue; and it's about an educational process that engages with people in all their freedom. And so the process has also to be fundamentally just and participative. Underlying each of these three dimensions, for me, is an understanding of human imagination. That's the simple answer. But there is a more complex perspective, which I'll return to if time allows.

T. – Actually you said something curious. We wanted to ask you about the diversity of concepts. In Portugal, we use mainly Development Education but we know that a lot of organizations are using different names, such as Global Citizenship Education or Global Education.

S. – It's true, in the last years we had so many debates and thinking about these different nomenclatures. What do you think about that? Do you think this kind of discussion is important?

L. – I believe it is. I want to talk about the general process of defining, and also about my own position. When I started professionally in Development Education in Ireland, and I think it was in May 1992, I was a teacher for already seven years, I had been involved in Development Education, Environmental Education and Human Rights education already. The first workshop that I participated in was on "defining the concept of Development Education for youth sector".

T. – So, we are still discussing the same now.

L. – Yes, we are; but hopefully we are discussing it in a slightly different way. Or I'd like to propose

that we should think about this defining slightly differently. There has been a lot of defining. These defining processes in the 90's and in the last decade tended to be developed by consensus – mostly by practitioners, also by policy makers, and with academic input. Definitions were developed by consensus – at sectoral, national and international level. What this meant is that the group who was developing the consensus, they understand the process and they developed together a common understanding - which brings them together in a community of practice, which is marvelous, it is great; it has led to common understanding, to identity, to belonging, and to commitment. It has also led to political support, which, in my view, was crucial for integration and embedding.

I was involved in these processes myself for a long time, both at national and international level. I might mentioned some historical dimensions of these "defining moments" from my perspective. In the mid- to late- 90's, the Global Education Advisory Committee of the North-South Center developed a Global Education charter. We began to see, around and in the follow-up to the Rio Conference on Environment and Development, that there was a need to broaden the perspective beyond Development Education, to include Environmental Education, Intercultural and Anti-racist Education, Human Rights Education, etc. Of course we were not alone in this – if you read writings from the time in Human Rights Education, or Environmental Education, or Peace Education, you see both a similar convergence, and a similar focus on the global dimensions of issues and causes. This was coupled with a systemic critique of development discourse, development models and the development paradigm – one which has been deeply embedded in the practice of development education for decades.

So, through the late 90's to 2002, to the Maastricht Congress and Declaration, we began to use the terminology Global Education strategically, to bring together existing practices, and communities of practice, and emerging policymaking, in Development Education, Environment Education, Education for Citizenship, Antiracist Education, Intercultural Education, and all those types of education for social change that have local and global dimension and a justice perspective. And we had a very clear strategic and political intent. I myself drew on the perspectives of UNESCO in the field of the Right to Human Rights Education, and on the Aarhus Convention on the rights of all citizens to access information on environmental issues, to forge consensus around a language regarding the "right to access of all people in (...a particular sector, country or continent) to Global Education". This approach, which I describe elsewhere as a "universalist, rights-based approach", has become something of a common policy language, a forward-looking horizon, for the growth and improvement of Global Education or Development Education. And all of this – the Maastricht Declaration, the Consensus Document, etc. – have all been developed with consensus defining processes.

So, I use Global Education for a very strategic reason, it was about bringing together these other groupings that developed definitions by consensus. However, while I think that we have used that terminology quite effectively over the last decade and a half; over the last few years I also begin to question the consensus nature of a lot of this defining. We have created agreement on defining, and agree or disagree on particular definitions. And that was good for an emerging field. But such consensus also works to dampen discourse, to mask difference, to stultify debate. I believe that in this field of Global Education or

Global Learning we are now moving forward from the need for consensus to the need for dissensus, to support emerging and differing and divergent schools of thought. I believe this is already beginning. And we are getting there.

S. – Dissensus in which sense? Regarding the concept?

L. – My understanding is based on that of Lyotard, who articulated the need for dissensus⁴. Development Education and other types of Global Education are very hybrid constructs, with very strange interdisciplinary balance – a balance which is influenced, for good and for ill, by the activist base from which they have emerged. And I believe that this interdisciplinary imbalance is masked by too much consensus, I think the time for consensus may be leaving us. What we need now, I believe, is a development of different schools of thought. This is happening already in the German language and discourse, where there are different schools of thought in Global Learning, coming from different sociological and educational perspectives. It is happening in other linguistic sites of the intersection of practice and theory. And now, with *Sinergias*, it's happening in Portuguese language traditions of Development Education.

T. – I just want to add that in Zagreb, in the 3rd European Congress on Global Education, organised by North-South Centre, in November 2015, the participants and some organisations were moving from Global Education, the concept used by GENE and the North-South Centre, to Global Citizenship Education, also because of the UNESCO statement. So, maybe that will change...

⁴ On this point see Fazzaro, C.J. and Walter, J.E. "Schools for Democracy: Lyotard, Dissensus and Education Policy. International Journal of Leadership in Education, vol.5 no.1 January 2002.

L. – From an academic and intellectual point of view, I have to say: beware international organizations carrying the banner of umbrella terms. I am being self-critical here. I work with GENE very closely, GENE works on Global Education, and we have been using that umbrella term for over a decade. Other international organizations have used the same, or different umbrella terms. These terms are not neutral. I've outlined some of the reasons why, strategically, in both the North-South Centre and in GENE, we have used the Global Education construct strategically. But the construct is also being critically deconstructed. Meanwhile, I think there is a move towards the embrace of the terminology of Global Citizenship Education. I can see advantages in this, both in the political context, and in the conceptual development of the field. But I remain a little wary – particularly when the language of global education is gaining parlance in education policy *per se*. My suggestion is that choosing one umbrella term instead of other umbrella term is still remaining within the paradigm of consensus. I think we have to be looking at it in a more critical way. We also need to be aware that while the emerging terminology of Global Citizenship Education may be right for this moment, a wider debate about the way in which Education theory, practice and policy more broadly, are moving towards centralizing Global Education – with attendant possibilities, and dangers – needs to take place.

S. – *Regarding the project Sinergias ED, as you know, the project has been devoted, for the last 2 years, mainly to linking Higher School Education (HEIs) and Civil Society Organizations (CSOs) in a collaborative learning process, trying to create conditions for institutional dialogue and cooperation dynamics with these two sectors. How do you see this link between HEIs and CSOs? Do*

you see that connection as important? Do you think this evolved from the last years?

L. – I have a particular perspective about this. I grew up in Development Education within youth sector activism, both at national and global level, so I would tend to see civil society sectors as being at the forefront of change, as the harbingers of change. And in countries that are successful in Global Education, civil society organizations – NGOs, youth sectors, trade unions, community organizations – have a strong and critical role. Governments, ministries and agencies also should, I believe, have an equally important, if different role.

But, in the regard of the relationship between CSOs and Academia, I've always been interested with Gramsci's notion of the "organic intellectual" – philosophers have interpreted the world, but the point is to change it; the flip side of this adage is that without the philosophers, without strong theoretical foundations underpinning, or critiquing, our practice, we are in danger of working counter to the change we would wish. Sometimes, in my experience, because of the activist-base of CSO – which, of course, is the strength of the Global Education movement - there can also be an anti-intellectual bias which is, in my view, deeply mistaken. Unless we understand the paradigm within which we work, and the models of the relationship between theory and practice through which we see our practice, we can be engaging in mindless activism, and this can undermine, counteract or impede the sort of change we want. So, I see that it is a fascinating model because for me it bridges a divide that is unnecessary and counterproductive. I believe it is crucial for CSOs (as for policymakers) that they deeply engage with academia. Similarly, academia has a lot to gain from the engagement with civil society sectors.

Coming back to *Sinergias ED*, I think it's even more important than that, because of the language of Global Education or Global Learning – there is quite an interesting body of work in the English language and literature in the field. There has been real progress in articulating differing schools of thought and divergent perspectives⁵. There is also a growing literature and research base in the field in the German language in a growing number of Universities in Austria, Germany, and a body of work around *ZEP Journal*⁶. Of course there are also strong or emerging traditions of Global Education and Global Learning research in French, in Finnish, in Norwegian, and in other languages. What I believe from years of conversation with Portuguese colleagues, is that there is in the Portuguese practice and theory in the field a different style, a different sensibility, a different approach to process and methodology, and differing sources of thought – educational, sociological, philosophical – as well as a different, and complex, relationship with understandings of justice and of the world. I think the field of Global Education can be enriched by the expanded conversation that is available by making Portuguese thought and praxis in this field available to those from other linguistic traditions. So, for me, what *Sinergias ED* is doing is opening another linguistic way for work with the dissensus and with critical thinking.

S. – Related with you just said, and regarding the relation between HEI's and CSO's and about the language, we found some constraints, due to

⁵ On this point see Bourn, D. "Developing a Research Culture in Global Learning" in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H. et al, eds, *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*, Munster, Waxmann.

⁶ For an overview, see Scheunpflug, A. And Uphues, R. "What do we know about global learning...: a summary of empirical evidence" in Forghani-Arani, *ibid*.

different languages and themes about DE, also because of different interventions and perspectives in this field. What do you identify as the main challenges in this work between Academia and CSOs? How could DE empower researchers, educators and practitioners in this field?

L. – One of the main challenges is that we work with a large number of questions and assumptions in GE/DE. I think if you look to the way in which you could discover this through a brief analysis in these specific fields of Development Education or Human Rights Education, or Education for Sustainable Development. If you look at the practice, if you look at the small amounts of theory that comes from the practice, what you see is that there are some imbalances or internal contradictions or what the French philosopher Paul Ricoeur describes as "aporias", internal contradictions or fissures in the practice and the theory. For example, in the relation within DE or Human Rights Education between education and the other field, if you pick up the DE manual, from many countries, they would give you a small and short history about DE. When does it usually start?

T. – In Portugal, maybe post our dictatorial period.

L. – So, usually you would say around the 70's. This is the case in most manuals, in most countries in Europe. Portugal maybe has a better reason than many other countries to state that Development Education started in the in the 70's, during or after the revolution, but in many other countries the short history would talk about the UNESCO declarations of the 1970s. In Human Rights Education, when you pick up the Human Rights Education manual, you see the introduction, you see that the history is either from the 60's or from the Universal Declaration. In Norway they got it a bit earlier, but essentially it's the same for everyone. A 50-60 year old history. We need to

think about this critically. As if the history of education for social change, that goes from individual aspiration to communal responsibility and universal or global concern – concern for the other, for alterity - only started to happen half a century ago. On the contrary. The history of education for human liberation and freedom – the roots of a history for development education or global learning - goes back millennia. And I believe that the root cause of this forgetfulness, this citing of shallow history, occurs because of an interdisciplinary imbalance. In Development Education we have been taught to go for the historical resources to the recent field of “development” rather than to the ancient field of education; or to the recent field of international human rights law rather than the broad field education, or to important, but recent, environment sciences rather than important, and traditional, fields of education. This choice is very much open to question. You could go back literally thousands of years to find texts and wisdom about how we human beings learn how to change the world towards greater justice; but we choose to go back a few decades to less well-founded disciplines.

That sort of contradiction leads me to believe that while we have made great strides in GE over the last number of decades, we need to go back to questioning our foundational assumptions in Global Education. In this field assumptions abound on a number of fronts: about the nature of human knowledge, of what it means to be human, about the nature of the world, about how change happens in the world, you know, how people effect change, and of the relationship between education and social change. But also we need to deeply question assumptions about how we learn, how we teach, and what people need to know – these are questions about our pedagogy and our curriculum. So for me, I would suggest that we need to go

“back to the rough ground”, as Wittgenstein put it – to the theoretical and philosophical foundations underpinning our work, our practice: to develop a more complex and more well-thought-out model.

I’ve written briefly elsewhere about this – about the need to develop a model which addresses eight key dimensions. Using a methodology drawing on the work of Paul Ricoeur, I suggest that we need to address eight foundational assumptions; assumptions in regard to our understandings of:

- Truth
- Human Being, Becoming, Belonging
- The Common Good, Justice
- Action and Human Agency
- Individual, State, World
- Social Change (and Education)
- Curriculum
- Pedagogy.

Thankfully, we don’t have to start from scratch in this, but can draw on perspectives from, respectively:

- Epistemology
- Ontology
- Ethics
- Philosophical Anthropology
- Geo-political perspectives
- The Sociology of Social Change
- Curriculum Studies
- Pedagogy ...

...in order to develop a more fully articulated model of Global Education⁷.

To be clear, I don’t believe that there are particular perspectives in each of these eight foundational disciplines that will provide us with the best definition of Development Education or Global

⁷ For more on this see Wegimont, L. Global Education: Paradigm Shifts, Policy Contexts and Conceptual Challenges in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H. et al (eds) op.cit.

Learning. On the contrary. There are choices to be made in each of these foundational areas, choices that are more or less consistent with our visions of global justice, of human freedom, of learning. I believe that this sort of a model will lead not to consensus, but to divergent schools of thought in Global Education, drawn from differing schools of thought in regard to, for example, curriculum development or the sociology of social change. But I also believe that we are in danger of becoming irrelevant or counterproductive or mistaken if we do not develop further the conceptual foundations of the field in which we work.

S. – As a teacher in formal education context, what do you think about the relation between Academia and CSOs, particularly in the Irish context? What can we learn from that? Do you see it happening?

L. – I see it is happening, but I also see large gaps. So, let me frame it first of all. Sometimes, among the GE activists or DE activists what they want to do is to integrate the Global Education perspectives into the formal education sector or non-formal education sector, civil society organizations, youth organizations, etc. But sometimes the job of those leading formal education or indeed non-formal education is to keep extraneous agendas out – in favor of learning and the freedom of the learner. No pre-packed messages please, no predetermined political programmes or solutions please, we are educators! Meanwhile, schools, and formal education systems, are embracing global dimensions and perspectives - sometimes with, sometimes absolutely without, a justice and solidarity perspective. So CSOs are trying to get into the system and meanwhile the system is changing. So what do we need?

I've worked on a basis that I described earlier as a universal rights-based approach to access to

quality Global Education. Each and every person, in every country, should have the right access to GE. And to have that for everyone then you need to get into the formal education system. But to have it deeply you need it in not only in formal but also in non-formal and informal learning systems and sites.

In Ireland, we have some brilliant processes and projects, a real ethos of partnership. And I want to mention one, DICE, which is Development and Intercultural Education. In Portugal I don't know how many universities and colleges provide teaching DE to primary school teachers. I don't know how many... 20/30?

S. – There are some teaching education for primary school, up to the 2nd cycle, the Higher Schools of Education and they are 14.

T. – For instance, the Higher School of Education of Viana do Castelo, has a program to prepare teachers to this. They developed partnerships with local schools for the internships, so that pre-service teachers go and implement their courses at school.

L. – So there are few, like in Ireland. But they are in competition, and as independent academies, don't like to be coordinated, which is fair enough – academic freedom has to be safeguarded. So, if you want access for all to quality Global Education, the question becomes: how do you get to these teacher training institutions to cooperate? Because in order to have access to all to quality Global Education, you need each and every trainee primary school teacher, each new teacher emerging from Initial Teacher Education, into the school system, to have global education as a core of his/her own understanding of what is central to being a good educator? You also want them to have the tools to do it, and the intellectual

resources and competencies to continue to do it more, and do it better, throughout their professional lives. How do you do that when each and every one of the teacher training institutes is in competition with each other? It's a difficult challenge. I believe there is a great model and it's not only because it's Irish (laughs), but also because it works. This DICE – Development and Intercultural Education – model, is impressive. After over ten years a lot has been done, we now have a situation in Ireland where each and every primary school teacher coming new to the system has a real grounding in DE and it is in the core of their practice. Why? Because Irish Aid, like the Camões Institute in Portugal, provides funding for Development Education, and like Camões, used funding strategically, as part of the national strategy.

So rather than saying 'We will give funding to you in Dublin and you in Limerick, and you in Galway, the funder has instead said 'No, we will only give it to you all if you come together and cooperate'. That is what funding is for. So, if you want each and every child in primary school to learn, then you don't say 'let's give the money to that particular NGO, or to that particular school, or to that particular youth organisation...'. By asking 'what are the elements of the structure or the system that we need to put working together?'. So, that's what works well – using funding as leverage for system-wide effect. This is one example from Ireland where statutory development education funding, coupled with the experience of CSOs, and leveraging cooperation and coordination throughout the third-level system, in teacher education, has led to systemic effect. Of course there are other examples of good practice in this regard from other countries and other sectors. And of course it can work in isolation - you also need newly-trained initial teachers to be supported in the

integration of GE within induction processes, and textbooks and the continuous professional development process also needs to do it. In the formal education sector you also need whole school approaches, and approaches that involve school management and school inspectorates. And I could go on about this...

S. – Now, the last question. How is the world today and how do you see citizens' engagement for change? Along the years, we have more mobilization, more projects, more consensus among the international organizations regarding the need for a more sustainable future, and we now have the Sustainable Development Goals (SDGs), consensus on the political speech of almost all governments of the world regarding a more sustainable future, and still we are living times of extreme and growing inequality. It seems there is a contradiction. Do you see a pattern? How do you see this pattern and contradiction?

L. –Recently, I was in a conversation among academics in this field. And the conversation turned to the question of hope. For some, it seems, the very notion of hope, itself, was seen as some sort of neoliberal, post-colonialist construct and as a myth that masks the nature of injustice and inequality. I don't see it like that, because I do see progress in the face of obstacles, I see more rather than less justice. That's not to be naïve, but to choose hope – in the face of some evidence to the contrary. I do think that sort of political consensus that you mentioned can be useful in pursuit of a more hopeful future for more, for the majority, for those who are excluded. I also see that some points in political agreements, like the SDGs, do support the sort of education we believe in. And in a totally hopeful way, because it encourages people. My hope lies not in the SDGs themselves, but in the fact that they open up

possibilities for people, I see that as a good thing. Paulo Freire, in a tome that in English was entitled “A Pedagogy of Hope” if I’m not mistaken, said once that ‘if someone is not full of hope, then they should get out of education’. So, I would think that if you’re actually engaged in education, which is not about a particular project for changing the world, but is about enabling those who learn with me, and who hopefully will live beyond me, to imagine the world as different, then you need hope. If our co-learners are to develop what is needed to change the world – a world that I cannot imagine, but that they will live in – to change this world of injustices, then the process has got to be about learning, not about projects or programmes for change. It’s not a linear path, it’s not a straight road.

Every day in school I see young people who are deeply angry at injustice, who learn how to analyse the structures of injustice, who make links between local and global dimensions of issues dear to their hearts, whose imaginations are fired up with global responsibility and solidarity, and who believe they can muster the power to transform the world, not for their own benefit but for greater justice. While recognizing their part in a world of injustice, the road to greater justice is part of who they are. And more importantly: they are imagining these changes... so, I’m hopeful!



DOCUMENTO-CHAVE

L'EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT A LA UNIVERSITAT. IMPULSANT L'EDUCACIÓ CRÍTICA I COMPROMESA ALS ESTUDIS DE GRAU.

Rita Villà Taberner¹

- **Título:** L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'edició formal de les universitats públiques catalanes. (*La educación para el desarrollo en la universidad. Impulsando la educación crítica y comprometida en los estudios de grado. Diagnósis del estado actual de implementación, posibilidades y estrategias en la educación formal de las universidades públicas catalanas / Education for development at university. Fostering critical and committed education in degree studies. Diagnosis of the current state of implantation, possibilities and strategies within the formal education provided by the catalan public universities*)
- **Responsabilidad:** Fundació Autònoma Solidària
- **Lengua:** Catalán
- **Fecha de publicación:** Junio de 2015
- **ISBN:** 978-84-932814-4-1
- **Nº de páginas:** 92 (112 páginas de anexos)
- **Acceso:** <http://www.uab.cat/doc/diagnosiEpDuniversitats>
- **Resumen ejecutivo (Esp.):** <http://www.uab.cat/doc/ResumenDiagnosticoEpDUniversidad>
- **Executive summary (Eng.):** <http://www.uab.cat/doc/ExecutiveSummaryEducationForDevelopment>

¹ Doctora en Antropología Social y Cultural, especialista en educación, minorías y resolución de conflictos. Técnica de la Fundación Autònoma Solidària, de la Universidad Autònoma de Barcelona (FAS - UAB) (www.uab.cat/fas), ha participado en el proyecto "Impulsando la educación para el Desarrollo en la Universidad" y es directora del informe "La Educación al Desarrollo en la universidad. Impulsando la educación crítica y comprometida en los estudios de grado".

Índice y breve presentación de cada capítulo

Prólogo de la Vicerrectora de Estudiantes y Cooperación

1 Contexto de la investigación:

Se presenta el proyecto “Impulsando la Educación para el Desarrollo en la Universidad”, coordinado por la FAS y en el que se origina la diagnosis, y se describe la estructura del informe.

2 Metodología:

Se describen las diferentes metodologías utilizadas para la recogida de datos empíricos, así como los diferentes participantes en el estudio y sus aportaciones.

3 ¿Que es Educación para el Desarrollo?:

Se presenta una definición de Educación para el desarrollo, y se describen sus áreas temáticas tal y como se han definido para el estudio: sostenibilidad ecológica, social y ambiental; Gobernanza, derechos humanos y ciudadanía global; cultura de paz y justicia restaurativa; interculturalidad; genero.

Se concreta la definición mostrando las aproximaciones de la Educación para el desarrollo en el ámbito universitario, presentando las dos vertientes principales: la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global crítica.

4 La presencia de la EpD en la estructura formal universitaria:

Se presenta una visión global de la EpD en las 8 universidades públicas catalanas. En este apartado se recorren las similitudes y diferencias en los posicionamientos formales de las Instituciones a partir de las declaraciones de sus estatutos y observando otros documentos y Servicios que ofrecen. A continuación, se presentan los principales resultados del vaciado de asignaturas de los diferentes grados que se ofrecen en las universidades públicas catalanas, con el objetivo de observar la posible presencia de contenido de los ámbitos de EpD y, sobretodo, la capacidad de incorporación de estas perspectivas dentro de los planes de estudio de grado aprobados actualmente.

5 La perspectiva de los y las estudiantes: valores de EpD y Universidad. Respuestas desde la UAB:

Si el apartado anterior se centra en la obtención de una fotografía general de las universidades catalanes, en este apartado y el siguiente se presentan datos empíricos que provienen exclusivamente de la universidad Autónoma de Barcelona. En este apartado se describen las opiniones del alumnado sobre el rol de las universidades respecto la educación crítica y cuál es el valor que esta puede aportarles en tanto que ciudadanos y profesionales. Estas opiniones se han recogido en una encuesta que han respondido 892 estudiantes de primero y cuarto de grados de diversas áreas de conocimiento. Se recogen datos sobre: los valores sociales del alumnado, sus esperanzas y expectativas respecto a la universidad, la tipología de aprendizajes demandada a la universidad, las metodologías usadas y deseadas, la introducción de la EpD en los estudios universitarios y los valores de los aprendizajes de EpD para el alumnado. Se presentan también diferencias entre grados y entre cursos.

6 La organización de los grados universitarios y la implementación de la EpD: entrevistas a los y las coordinadoras de grado. Respuestas desde la UAB:

Este apartado continúa presentado datos empíricos de la UAB, recogiendo, en este caso las voces de las personas responsables de la organización de los grados a partir de entrevista a 5 coordinadores y coordinadores de grado de diversas áreas, que interpelan sobre las dinámicas organizativas y los objetivos de las enseñanzas universitarias desde la perspectiva de aquellos que las diseñan e imparten.

Se recogen sus perspectivas respecto a: la EpD en la universidad hoy, la importancia de la EpD en la universidad y retos para su introducción, la oportunidad de Bolonia, los trabajos de fin de grado y propuestas sobre como introducir la EpD en los grados.

7 Resultados del 1r seminario de trabajo “La educación para el desarrollo en los estudios de grado. Construyendo una universidad crítica y comprometida”:

Aquí se incorporan los resultados del seminario de trabajo que se celebró en Barcelona el 15 de enero de 2015 en el marco de las actividades del proyecto. El seminario reunió a más de 40 profesionales de diversas universidades y organizaciones, que desarrollan diferentes roles pero que están todos ellos implicados en la incorporación de la educación crítica en la educación superior. Las personas participantes en el seminario realizaron un análisis DAFO para detectar las dificultades y posibilidades de la implementación de la EpD en los estudios formales y elaboraron un listado de recomendaciones en las que trabajar conjuntamente.

8 Experiencias y buenas prácticas de las Universidades Catalanas de la ACUP:

Finalmente, el documento incluye un recopilatorio de buenas prácticas que están en funcionamiento en las universidades públicas catalanas. En este recopilatorio, que no pretende ser exhaustivo y busca conseguir una actualización constante con la incorporación de nuevas prácticas, permite conocer iniciativas específicas y cercanas, sus características, trayectoria e información de contacto con las personas responsables. Se trata, pues, de una buena herramienta para visibilizar el trabajo que se está realizando a las diferentes universidades, así como una posible guía para el diseño de futuras iniciativas.

9 Conclusiones:

Aquí se recogen los principales resultados de los diferentes capítulos con el objetivo de obtener una visión global, repasando la situación actual de forma transversal, observando las características y buscando vías de trabajo que puedan propiciar un cambio en la dirección deseada.

10 Recomendaciones:

Propuesta de líneas de actuación con tal de facilitar la segunda fase del proyecto, así como las actuaciones de los diversos actores que han colaborado.

11 Referencias bibliográficas

ANNEXO:

Tablas de todas las respuestas del cuestionario “Conocimientos, deseos y expectativas para el aprendizaje de la EpD en la universidad”, aplicado a 892 estudiantes de la UAB.

Comentario

El informe recoge el diagnóstico elaborado en el marco del proyecto “Impulsando la Educación para el Desarrollo en la universidad”, una iniciativa de la Fundació Autònoma Solidària orientada a la promoción específica y transversal de las perspectivas de EpD en el ámbito formal universitario, con el objetivo de potenciar el papel de la universidad en la generación de conocimiento crítico y en la conformación de una ciudadanía activa y comprometida frente la transformación de las desigualdades a escala local – global.

En marcha desde el curso 2013-14, y con vocación de continuidad, este proyecto ha favorecido la articulación de un conjunto de procesos participativos encaminados al diseño e implementación de vías de introducción curricular de la EpD en los planes de estudios, a partir de la estimulación de espacios que ya existían en la esfera de la educación no formal con el objetivo de acompañar y potenciar la línea de actuación principal.

El proyecto se lleva a cabo en el campus de la UAB y en la ciudad de Barcelona a través de una estrategia de trabajo en red que implica a un gran número de actores: vicerectorados, centros y facultades, profesorado, estudiantes, oficinas de cooperación universitaria y entidades expertas en EpD, entre otras, y se realiza con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona y la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo.

El proyecto se configura alrededor de tres dimensiones interrelacionadas: incidencia curricular en la UAB, educación no formal y trabajo en red. Este diagnóstico forma parte de las acciones de esta tercera dimensión, y se ha realizado con la voluntad de conocer la situación actual de la EpD en las universidades catalanas, así como las perspectivas que tienen sobre sus principios los distintos actores que intervienen en el sistema educativo universitario. El objetivo es el de ofrecer una fotografía que visualice las acciones que se realizan en la actualidad, así como señalar las oportunidades y retos en la ampliación de la incorporación de los principios de EpD en los planes de estudio.

A tal efecto se han recogido y analizado distintas fuentes que pretenden ofrecer una visión lo más amplia posible. Las menciones a los principios de las universidades recogidos en sus respectivos estatutos nos permiten obtener una visión general del trabajo que puede realizarse en estas instituciones a partir de la aplicación práctica de lo que dictan sus misiones, mientras que los análisis de los planes de estudio de los distintos grados que ofrecen manifiestan las potencialidades que existen actualmente sin necesidad de cambios de planificación. Estos datos se han recogido del conjunto de universidades públicas catalanas, con lo que la fotografía es global para el territorio, permitiendo a su vez observar similitudes y diferencias entre instituciones.

De la fotografía macro, el informe pasa a un análisis específico de las voces de los estudiantes y los coordinadores de grado de la UAB. A partir del cuestionario y las entrevistas conocemos las opiniones de estos actores respecto a la necesidad, idoneidad, posibilidades y límites de la incorporación de las temáticas de EpD en los planes de estudio de grado. De esta forma observamos qué es lo que esperan los estudiantes de su paso por la universidad, mientras que a su vez conocemos las posibilidades y dificultades de diseñar unos planes de estudio que den respuesta a las demandas de la sociedad actual.

El informe también recoge las voces de profesorado, oficinas de cooperación universitarias y entidades externas expertas en EpD, con el objetivo de incluir las perspectivas de actores diversos que se relacionan de distintas maneras con las temáticas que nos ocupan. En este apartado es interesante observar las dinámicas creadas y el efecto multiplicador en las perspectivas e iniciativas cuando estas provienen de puntos de vista diversos. Es, pues, donde más claramente se manifiestan los beneficios del trabajo en red propuesto desde el proyecto.

En un momento de crecimiento en la consciencia de la importancia del desarrollo sostenible, entendido desde una perspectiva amplia y crítica, con la inclusión de las diferentes temáticas que están incorporadas en la EpD (sostenibilidad económica, social y ambiental; gobernanza, derechos humanos y ciudadanía global; cultura de paz y justicia restaurativa; interculturalidad; género), este diagnóstico ofrece la base actual de su implementación en las universidades catalanas, a la vez que señala los anhelos de los actores implicados respecto a la temática que nos ocupa y da pistas de cuales pueden ser los caminos a seguir para incrementar su presencia, sí como las dificultades que aparecerán en este camino. Se trata, pues, de un análisis que fácilmente puede utilizarse más allá del ámbito catalán, y que puede ser útil para todas aquellas personas que trabajan para la incorporación de la educación crítica y comprometida en el ámbito universitario.



RECENSÃO CRÍTICA

Ana Cano Ramírez¹

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO. BUENAS PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN ENTRE ONGD Y UNIVERSIDAD²

Se asiste en la actualidad a un importante cuestionamiento sobre el rol de las universidades en tanto que generadora de profesionales que disponen del capital del conocimiento. Ello es debido a que la tenencia de esos conocimientos y su puesta al servicio de los intereses de los diversos agentes, no ha evitado ni dejado de agravar las situaciones de empobrecimiento en el planeta, aumentando la desigualdad, la exclusión social y las situaciones de discriminación. Ello está suponiendo un crecimiento alarmante del número de personas que se alejan constantemente del acceso al conjunto de los servicios y derechos fundamentales ratificados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Siendo que la realidad se configura poco alentadora para producir los cambios de carácter estructural que contrarresten esta desigualdad, y conscientes y comprometidos con un mundo más justo, M^a Luz Ortega, M^o Rosa Cordon y Antonio Sianes realizan la investigación que se vierte en el libro (actuando a la vez como coordinadores de la obra), a favor de un modelo educativo sustentado en la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (EDCG), cuyos principios enraízan en la búsqueda de la transformación de la realidad, promoviendo las claves generadoras de un bienestar social colectivo basado en el desarrollo humano.

¹ Ana Cano Ramírez tiene el Diploma de Estudios Avanzados en el área de: psicología evolutiva y de la educación, por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en 2006, y el Diploma de Especialización Profesional Universitaria en gestión y promoción del voluntariado y la participación ciudadana desde las administraciones públicas, por Universitat de Valencia, en 2005. Ha estudiado también Comunicación y Habilidades Sociales para la intervención en grupo (Universidad de Sevilla, 2004) y Antropología social y cultural (Universidad Católica San Antonio, 2003).

² Disponible en:
http://www.rgcucl.gal/upload/recursos/cat_2/12/educar_para_la_ciudadania_global_en_el_espacio_universitario.pdf

Para tal fin, se apoyan en un proceso participativo durante el que, tanto universidades y Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) forman parte del mismo, aportando visiones, conocimiento y experiencias, fruto del diálogo, la reflexión y el encuentro.

Así, la publicación se constituye en una evidencia precisa, resultado de la investigación sobre Educación para el Desarrollo realizado por el Grupo de Estudios de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía y la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, entre 2011 y 2013, y financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

En esta obra, los coordinadores promueven la presencia de experiencias de EDCG poniendo en relación dos actores: la Universidad y las ONGD, en proyectos de colaboración conjuntos, y dentro de las cuatro dimensiones de EDCG (sensibilización, formación, investigación y movilización e incidencia), lo que permite visibilizar praxis que acreditan esta posibilidad.

Para alcanzar este objetivo, desarrollan un proceso investigador basado en la técnica conocida como Proceso Analítico Jerárquico (AHP), lo que ha permitido identificar criterios sobre los que se asienta el concepto de buena práctica y, a partir de los cuales, se aplica la selección de las experiencias que forman parte de la obra.

El libro está dirigido con especial esmero al sistema universitario y a las ONGD, sin despreciar las posibilidades y oportunidades que al amparo de estas iniciativas pueda suponer en-redarse con otros agentes de la cooperación.

El libro consta de 287 páginas y se estructura en tres grandes secciones. La primera contiene dos prólogos, la presentación y las notas biográficas de cada uno de los autores de las buenas prácticas.

Le sigue una segunda sección que, mediante el planteamiento de preguntas nucleares y la respuesta concreta a las mismas, los coordinadores exponen cómo piensan la EDCG, argumentan por qué los mismos conciben que ha formar parte de la institución universitaria, explican cómo entienden qué es una buena práctica y exponen cómo han abordado la investigación, lo que pone al lector en situación sobre la base en la que se apoya la determinación de identificar las buenas prácticas que se presentan en la tercera sección del libro.

Llegados a la tercera sección, se encuentra que se descompone en cuatro partes, ordenándose con ello las experiencias de buenas prácticas según se correspondan con las cuatro dimensiones de la EDCG. Así se tienen 4 experiencias de sensibilización, 11 de formación, 7 de investigación y 4 de movilización e incidencia. Cada buena práctica se estructura en introducción, antecedentes del proyecto, actividad realizada (público destinatario, tiempo/créditos/horas, objetivos), metodología de coordinación, contenidos de las prácticas y competencias desarrolladas, valoración, recursos materiales, financieros y humanos y bibliografía.

Tras esta sección, se puede consultar los siguientes apéndices: el glosario de siglas, la relación de las 27 universidades y las 61 ONGD mencionadas. Los anexos contienen un listado de los participantes en el seminario del 2012 en el que participaron expertos y representantes de ONGD, las ponderaciones obtenidas en las mesas de trabajo y los resultados del cuestionario.

A lo largo de la lectura de las páginas, se desprende la búsqueda constante de reforzar las relaciones de colaboración entre Universidad y ONGD, haciendo de ello una indiscutible necesidad de una formación universitaria en red, una investigación enriquecida con la participación de las capacidades de ambas organizaciones, y de una sensibilización y movilización e incidencia. Todo ello se inserta en las universidades de manera coherente con las realidades, sensibilidades y necesidades globales, sacándolas del aislamiento y entrando en ellas la diversidad de temas que inquietan y preocupan a la ciudadanía. Se consigue así, poner en escena una diversidad de actores que trasciende las formas convencionales de cómo la institución universitaria afronta sus misiones, reforzando, retroalimentando y fortaleciéndolas desde un enfoque de la EDCG.

En definitiva, se trata de una obra que evidencia, a través de experiencias reales y concretas, cómo la Universidad aborda sus principales misiones (formación investigación y proyección social) de manera integrada y coordinada, en este caso con las ONGD, pero también pone de manifiesto, cómo éstas desarrollan acciones aliándose para ser más eficaces.

Sin duda, este libro suscita al lector el deseo de comprender y de ahondar más sobre qué se está haciendo, qué prácticas son ejemplificantes como buena práctica, especialmente por el compromiso que tanto las organizaciones involucradas como por las personas que las promueven expresan.

Todo ello alienta a que la Universidad abandone la perspectiva del desempeño de su rol en solitario en todas estas tareas, rol que viene desempeñando más por inercia que por una autointerpelación en profundidad, que le exija una revisión crítica sobre su papel, su función y sus objetivos.

PUBLICAÇÕES RECENTES

Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º ciclo do ensino básico

- **Responsabilidade:** Equipa da AIDGLOBAL e Ana Matias, Ana Lúcia Mendes, Carla Marta Carvalho e Judite Branquinho, professoras do Agrupamento de Escolas de Catujal-Unhos
- **Língua:** Português
- **Data de publicação:** Outubro de 2015
- **Nº de páginas:** 116
- **Acesso:** http://educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf

APRESENTAÇÃO

No âmbito do projeto “Educar para Cooperar – Loures (3ª ed.)”, a AIDGLOBAL elaborou um manual de apoio ao professor que disponibiliza um conjunto de planificações de unidades didáticas destinadas a integrar as temáticas de Educação para a Cidadania Global, como as desigualdades sociais mundiais, as migrações forçadas e falta de acesso à educação, entre outras, nos conteúdos do currículo formal de quatro disciplinas nucleares – Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Este recurso educativo já se encontra disponível para ser descarregado no, também novo, website do projeto – www.educarparacooperar.pt.

O manual procura fomentar práticas de integração da Educação para a Cidadania Global no currículo nacional do Ensino Básico, nomeadamente o 2º ciclo, disponibilizando planificações de aulas a professores e outros agentes educativos.

Este guia resulta do trabalho colaborativo de quatro docentes, que integraram o projeto “Educar para Cooperar” – Loures (2ª e 3ª ed.) e que participaram nas Ações de Formação desenvolvidas pela Organização no âmbito do mesmo projeto, em conjunto com a equipa técnico-pedagógica da AIDGLOBAL. Todas as planificações foram implementadas em contexto de sala de aula.

Embora esta coletânea teórico-prática esteja explicitamente direcionada para docentes, as planificações podem ser adaptadas e utilizadas por qualquer pessoa que esteja envolvida formal, não-formal ou informalmente em processos educativos: professores, formadores, animadores, voluntários, familiares entre outros agentes educativos.

RESUMO DE TESES

Título da tese: Related and Conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context

Autor/a: Karen Pashby

Natureza do estudo: Doctor of Philosophy

Instituição: Institute for Studies in Education University of Toronto

Ano: 2013

Disponível em:

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35921/3/Pashby_Karen_201306_PhD_thesis.pdf

Abstract

There is a public perception that Canada is an ideal place for cultivating global citizenship because of its culturally plural demographics and official policies of multiculturalism. Global Citizenship Education (GCE) is a growing field in Canadian education and is an explicit focus in the Alberta social studies curriculum. This thesis brings together four conversations within which multiculturalism and GCE are both related and conflated: (a) the public perceptions of Canada as a model of cultural diversity and global citizenship, (b) the scholarly discussions of GCE and multiculturalism, (c) the policy context where multiculturalism is set alongside GCE, and (d) the practical ways that the two are mutually related in curriculum and lesson documents. There are four interrelated sections to this thesis; each identifies the tensions inherent to multiculturalism, GCE, and the perceived relationship between these fields. First is a wider philosophical and theoretical framing of the topic.

Second is the examination of educational research on the topic. Third is a critical discourse analysis of policy, curriculum, and lesson plan documents in the province of Alberta. Last is a synthesis of the findings from all three sections. The analysis finds that there are philosophical and ideological tensions inherent to both fields and to the relationships between them. This contributes to conceptual and ideological conflation and confusion. This finding raises some important concerns in terms of possibilities and constraints to thinking about cultural diversity and social inequities in new ways. It highlights how multicultural contexts of GCE can lead to the recreation of tensions, conflation, and ambiguity. However, the Alberta context demonstrates that a multicultural context can also open critical spaces and possibilities for GCE through engagements with

tensions and complexities. Thus this thesis contributes theoretically, by presenting a framework and perspective for interrogating and critically inquiring into the relationship between the two fields. It also contributes to the policy and curriculum discussions in educational research and practice by highlighting the importance of foregrounding key tensions inherent to each field and by identifying the potential negative consequences of leaving these tensions implicit.

Keywords: *Global Citizenship Education; Multicultural education; Critical literacy; Critical discourse analysis; Social studies; Citizenship education.*



Título da tese: Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global. Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES

Autora: Ana Cano Ramírez

Natureza do Estudo: Tesis Doctoral

Instituição: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - Departamento de Didácticas Especiales

Ano: 2014

Disponível em:

http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/20001/original/Practicas_docentes_para_la_ciudadania_global.pdf?1434033695

Resumen

El trabajo de investigación exploratoria que se presenta, tiene como *objeto* las prácticas docentes universitarias con enfoque de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (EDCG).

La *finalidad* perseguida viene sustentada en la motivación por contribuir a fortalecer estas prácticas en la institución universitaria, concretamente en una de sus tradicionales misiones: la formación (formal), específicamente en los títulos de grado.

La *investigación es humanista/cualitativa*, y con las teorías escogidas para la realización del análisis deductivo-inductivo, se tiene el propósito de comprender las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG como *realidad* social compleja, dinámica y en continua evolución.

El documento se estructura en tres bloques: el primero se centra en los conceptos clave de la indagación, la justificación de la misma y el diseño metodológico; en un segundo bloque se despliega una revisión bibliográfica y documental sobre los currículums suprainstitucional universitario, la estructura institucional y la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG; para finalizar con un tercer bloque en el que se presentan los resultados, análisis del trabajo empírico y las conclusiones con un conjunto de propuestas de acción y de investigación futura.

Keywords: Educación para el Desarrollo; Educación Superior; Formación Reglada.

Título da tese: La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura. Educación para la paz y la igualdad

Autor/a: Suyapa Martínez

Natureza do estudo: Tesis doctoral

Instituição: Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid

Ano: 2014

Disponível em: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5691/1/TESIS563-140728.pdf>

Resumen

Este trabajo analiza las relaciones existentes entre la Educación para el Desarrollo (ED) y la formación inicial del profesorado del título de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid (UVa). La metodología empleada es un estudio de caso sobre la asignatura de Educación para la paz y la Igualdad que se imparte en ambas titulaciones y en los cuatro campus (Soria, Palencia, Valladolid y Segovia) en la citada Universidad.

Para llevar a cabo este análisis nos planteamos cuatro objetivos: conocer los conocimientos, actitudes y valores previos sobre ED al cursar la asignatura y, si tras cursarla, se produce algún tipo de mejora en los conocimientos o cambio positivo en las actitudes y valores. Valorar si la formación proporcionada es adecuada para la futura práctica docente y, qué valoración otorgan los y las estudiantes a esa formación en una doble vertiente, para su futuro profesional como docentes y para su vida personal, puesto que esta asignatura también pretende llegar a transformar a las personas y no sólo formar para su futuro profesional.

Como principales conclusiones encontramos un gran desconocimiento inicial sobre el término ED y conceptos asociados, así como una patente falta de actitudes y valores en consonancia con lo que la ED busca que mejoren tras el paso por la asignatura. Además, pese a ser susceptible de mejora, la enseñanza proporcionada es adecuada aunque escasa, ya que se limita a una asignatura cuatrimestral en el primer año de formación. Por último, los y las estudiantes valoran positivamente la asignatura tanto para su vida personal como para su futuro laboral.

Palabras-clave: *Educación para el Desarrollo; Estudio de caso; Formación inicial del profesorado; Educación para la paz y la igualdad.*

Título da tese: From Policy to Practices: Global Education in Portugal and England. A comparative case-study à propos of an internship at the Development Education Research Centre of the Institute of Education, University College London

Autor/a: Francisca Sousa da Costa

Natureza do estudo: Relatório de Estágio

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano: 2015

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81383/2/126205.pdf>

Resumo

Este Relatório de Estágio apresenta-me como um produto de uma experiência profissional obtida durante um estágio internacional, ao abrigo do programa Erasmus+, no Development Education Research Centre no Instituto de Educação da University College London no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A experiência ocorreu ao nível da investigação, pelo que além de reportar as minhas principais atividades no Centro de Investigação, procurei desenvolver um estudo de caso que visa três objetivos fundamentais: Primeiro, olhar para o quadro internacional de algumas das mais influentes Organizações Intergovernamentais Internacionais, como é exemplo a UNESCO ou a Comissão Europeia, e perceber quais as suas orientações no domínio da política e das práticas da Educação Global e/ou da Educação para a Cidadania Global. Em segundo lugar, e olhando numa perspetiva mais micro, é efetuado um estudo acerca de como a Educação Global é entendida quer em Portugal, quer em Inglaterra, e – em terceiro lugar – como tem (ou não) sido trabalhada no currículo nacional formal de dois sistemas educativos em apresentação e comparação: O sistema educativo Português e o Inglês (ou seja, em Inglaterra).

No sentido de perceber teoricamente o objeto de estudo e questões alocadas, foi feita uma revisão de literatura multireferencial que incorpora um quadro teórico histórico e sociológico, onde a ideia e conceitos das Relações Internacionais – e Cosmopolitismo – estão presentes. Contudo, e porque acredito que a

Educação Global faz-se pela mão daqueles que a praticam quotidianamente, foram realizadas oito entrevistas semi-diretivas a indivíduos que trabalham nesta área, quatro em Portugal e quatro em Inglaterra; os indivíduos entrevistados representam organizações reputadas na área da Educação Global em ambos os países e de diferentes carateres institucionais. A análise realizada formulou-se sob a integração das conclusões oriundas do quadro teórico e das entrevistas realizadas.

O contributo deste documento visa abordar a Educação Global como uma política e prática que está em crescimento nos níveis doméstico e internacional, daí a pertinência de analisar as políticas e práticas de Educação Global em dois contextos europeus diferentes, através da voz daqueles que nessas realidades estão implicados, sendo a sua ação configurada num quadro de crescente globalização e interdependência.

Palavras-chave: *Educação Global; Cidadania Global; Globalização; Cosmopolitismo; Política(s) e Práticas.*

Abstract

The following Internship Report is the product of a professional experience acquired during an international internship under the Erasmus+ Programme, at the Development Education Research Centre at the Institute of Education of the University College London due the attendance of the MA in History, International Relations and Cooperation of the Faculty of Arts of the University of Porto.

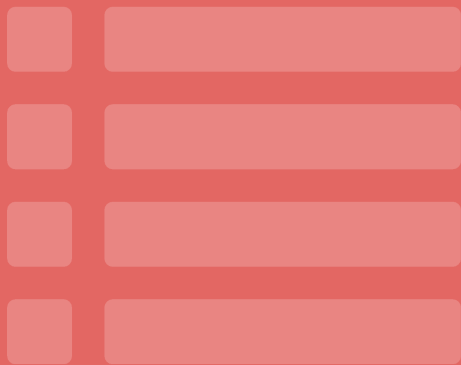
The experience happened at the level of research, whereby beyond reporting my main activities in the Research Centre, I developed a case-study that has three fundamental objectives: First, to look at the international scene of some of the most influential International Intergovernmental Organisations as, for example, UNESCO or the European Commission, and understand what are their orientations in the domain of the policy and practices of Global Education and/or Global Citizenship Education. In second place, and analysing through a more micro approach, is conducted a study about how Global Education is understood in both Portugal and England, and – in third place – how it has been (or not) integrated in the formal national curriculum of the both presented education systems in comparison: the Portuguese and English education systems (England specifically).

In order to theoretically understand the object of study and allocated questions, was made a multireferential literature review that incorporates an historical and sociological frameworks, where the idea and concepts of International Relations – and Cosmopolitanism – are represented.

However, and because we believe that Global Education is made through the hand of those that daily put it in practice, were made eight semi-structured interviews with individuals that work on the area, four in Portugal and four in England; the interviewed individuals represent reputable organisations in the area of Global Education in the both countries and have different institutional characters. The analysis was formulated under the integration of the conclusions deriving from the theoretical framework and the conducted interviews.

The document aims to address Global Education as a policy and practice that is growing at the domestic and international levels; that's why is important to analyse the policies and practices of Global Education in two different European contexts, through the voice of those implicated in these realities, being their action configured in a framework of a growing globalisation and interdependence.

Keywords: *Global Education; Global Citizenship; Globalisation; Cosmopolitanism; Policy(ies) and Practice(s).*



RESUMOS DOS ESTUDOS

Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira e Stéphane Laurent *Processo de co-construção de uma unidade curricular de ED*

Este artículo describe y reflexiona sobre la fase más reciente de lo partenariado entre la *Escola Superior de Educação de Lisboa* (ESELx) y el *CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral*, desarrollada en el ámbito del proyecto *Sinergias ED*. Su objetivo fue la construcción conjunta de una unidad didáctica curricular electiva de ED, progresivamente ampliada a todas las licenciaturas de ESELx, teniendo en cuenta una experiencia de 3 años, en que la programación curricular era trabajada sólo con alumnado de la Licenciatura de Educación Básica.

En la primera parte se explica el contexto en que nace lo partenariado ESELx/CIDAC; en la segunda parte se explica el trabajo realizado en este proceso; en la tercera parte se aborda la relevancia del proyecto para la ESELx y se reflexiona críticamente sobre el camino recorrido y su significado para las dos entidades implicadas.

Palabras-clave: *Capacitación de Profesores; Capacitación de Animadores; Educación para la Ciudadanía Global; Educación para el Desarrollo; Partenariado ONG – IES.*

This article will describe and reflect on the latest stage in the evolution of the partnership between the Lisbon School of Education (ESELx) and CIDAC (Amílcar Cabral Intervention Centre for Development) which has been developed within the framework of the *Sinergias ED* project. The objective was to co-construct and progressively extend the offer of an elective course unit (CU) in Development Education to all degrees, taking into consideration the experiences of the previous three years, during which the CU was exclusively offered to students on the Bachelor's Degree in Primary Education.

The first section of the article will contextualise the ESELx – CIDAC partnership; the second will outline the work carried out as part of this process; the third section will discuss the project's importance to the School, providing a space for critical reflection on the work carried out so far and its meaning for the two entities involved.

Keywords: *Teachers Training; Animators Training; Global Citizenship Education; Development Education; NGO - HSI Partnerships.*

Sara Dias, Luís Mah e Dalila Teixeira

Juventudes partidárias portuguesas & Cidadania Global

Análisis preliminar y exploratoria comparativo sobre las perspectivas de una muestra de jóvenes portugueses participantes en Juventudes Partidárias en relación a los temas afines a la Cooperación y Educación para el Desarrollo, contrastándolos con la propuesta y los resultados del Eurobarómetro “Año Europeo del Desarrollo - Opiniones de los ciudadanos sobre Desarrollo, Cooperación y Ayuda”.

Palabras-clave: *Juventud; Cooperación Internacional; Año Europeo del Desarrollo.*

Comparative preliminary and exploratory analysis of the prospects for a sample of Portuguese youth participating in Youth Portuguese Partisan relation to themes related to Cooperation and Development Education in the light of the Eurobarometer proposal and results of “The European Development Year - The Opinions of Citizens on Development, Cooperation and Aid”.

Keywords: *Youth; International Cooperation; European Year for Development.*

Andreia Soares, Filipe Martins, Paulo Costa e Teresa Martins

É de Género?: Aprender pensando e agindo: cruzar caminhos que se insistem paralelos!

Pensar la Igualdad de Género como componente de cualquier ejercicio de ciudadanía global es la intención del proyecto *É de Género?*. Este artículo refleja sobre los resultados, en concreto de la Formación de Agentes Juveniles en Igualdad de Género, Diversidad y Ciudadanía Global.

La articulación de estas temáticas en un contexto de educación no formal dio estructura a un proceso formativo con, por y para las y los jóvenes. Son las temáticas, pero sobre todo la reflexión sobre los propios comportamientos y actitudes que los participantes en la Formación de Agentes Juveniles consideran ser sus grandes aprendizajes que resultan del proceso.

Palabras-clave: *Igualdad de Género; Educación para la Ciudadanía Global; Diversidad Cultural; Educación No Formal; Aprendizaje Experiencial; Participación Juvenil.*

To take into consideration Gender Balance as a crucial part of global citizenship is one of the proposes of project *É de Género?*. This article presents an analysis of the results, in particular of the Training of Youth Agents on Gender Balance, Diversity and Global Citizenship.

The linkages between these subject areas within Non-Formal Education came together as a development process with, by and for the young people. Both the subject areas itself and the reflection on their own

behavior and attitudes were considered by the participants of the training as the most relevant learning outcomes of the process.

Keywords: *Gender Balance; Global Citizenship Education; Cultural Diversity; Non-Formal Education; Experience learning; Youth Participation.*

Tânia Neves e Mariana Miranda

Dos conceitos à análise prática e reflexiva: ED como aprendizagem para a cidadania global no projeto ORIENTA.TE

TESE – Associação para o Desenvolvimento y el Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) desarrollaran un trabajo colaborativo en los últimos dos años, con el objetivo de hacer una nueva lectura de la intervención de TESE en el área de la empleabilidad juvenil, en el ámbito del proyecto ORIENTA.TE SDR E5G. El estudio desarrollado tiene como objetivo central comprender el papel y el espacio de Educación para el Desarrollo (ED) en el proyecto mencionado.

De naturaleza cualitativa y exploratoria, fueron realizadas tres entrevistas a asociados del proyecto y se realizaron dos historias de vida de participantes en el proyecto. En un contexto de educación no formal, la metodología de acción en este proceso ha sido fundamental para la comprensión de la ED y del voluntariado como instrumentos para la participación, la reflexión y la interacción para la formación de los jóvenes beneficiarios de ORIENTA.TE. La ED, fue entonces, conceptualizada en cuanto aprendizaje para la ciudadanía global, con enfoque en la aprendizaje activa, transformadora y con significado social.

Palavras-clave: *Educación para el Desarrollo; Voluntariado; Inserción socioprofesional.*

TESE - Development Association and the African Studies Center at the University of Porto (CEAUP) developed a collaborative work on the past two years, in order to give a new understanding to the intervention in the area of youth employment, at TESE, under the project ORIENTA.TE SDR E5G. The study developed by this pair is mainly aimed to identify the space and to understand the role of Development Education (ED) in this project.

This is a qualitative and exploratory research: there were three interviews with project partners and two life stories methodology with two participants. In this context of non-formal education, the methodology of action in this process was fundamental to the understanding of ED and volunteering as instruments for participation, reflection and interaction for the training of young beneficiaries of ORIENTA.TE. The ED was then understood as learning for global citizenship, from which we highlight the active, transformative learning and social significance.

Keywords: *Development Education; Volunteering; Social and professional integration.*

Carina Isabel Barreiros e Rafaela Candeias Barroso

Há Festa no Campo: uma iniciativa de Educação para o Desenvolvimento de base local

El envejecimiento de la población ha acentuado la vivencia y los sentimientos de aislamiento y soledad en las personas mayores. Esta cuestión ha fomentado el interés en profundizar las causas que subyacen a estos contextos, así como las estrategias a generar para mejorar la calidad de vida de estas personas.

El proyecto "Há Festa no Campo" (Hay fiesta en el campo) desarrollado por la *União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo*, pretende averiguar cómo los habitantes de estas comunidades perciben estos sentimientos mencionados.

Este estudio exploratorio trata de comprender cómo este proyecto contribuye para la implementación de la educación para el desarrollo en estas comunidades, a través de incentivar a la participación en actividades de carácter social y cultural.

Palavras-clave: *Envejecimiento; Soledad; Aislamiento; Educación para el Desarrollo.*

The aging of the population has been increasing the experience of isolation and loneliness feelings from the elderly people. This question has fostered interest in deepening the underlying causes of this context, as well as the strategies to be developed to improve the quality of life of these individuals.

The project "Há Festa no Campo" (Feast in the Countryside), developed by the *União de Freguesias do Freixial e Juncal do Campo*, aims to find out how these feelings are perceived and felt by the inhabitants of these communities.

This exploratory study aims also to understand how this project contributes to the implementation of Development Education in this community, by encouraging the participation in social and cultural activities.

Keywords: *Aging; Solitude; Isolation; Development Education.*

Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos e Mónica Silva

Parcerias para a Educação Global: o caso do Projeto Museo Mundial

Los partenariados son mecanismos esenciales para maximizar los objetivos de las organizaciones, por la optimización de recursos y por el constante intercambio de roles y responsabilidades percibido por las comunidades. Por ello, los partenariados son cada vez más objeto de estudio académico desde diferentes perspectivas (sociológica, antropológica, filosófica) con el fin de conocer cuáles son sus fortalezas, amenazas, retos y oportunidades.

Con este artículo pretendemos describir y analizar lo partenariado portugués en el proyecto Museo Mundial, que implica a una Institución de Enseñanza Superior, una organización del Tercer Sector y un Museo

Municipal, en un proyecto europeo que pretende repensar los espacios museológicos como espacios para la Educación Global. El análisis se hace a través del modelo propuesto por Sargent & Waters para partenariados de éxito en el mundo académico, procurando contrastar las dimensiones que el citado modelo considera relevantes con las percepciones de los participantes en lo partenariado portugués. Los resultados recogidos en este momento sugieren que la mayoría de las dimensiones de análisis propuestas se dan en lo partenariado y han sido, en opinión de los participantes, fuertemente responsables del éxito de la misma. Finalmente se reflexiona sobre las limitaciones del modelo cuando lo partenariado está compuesto por instituciones de diferente tipología.

Palavras-clave: *Partenariados sociales; Educación Global; Evaluación de partenariados.*

Partnerships are essential mechanisms to maximize the objectives of organizations, either by optimizing its resources either by the constant change of roles and responsibilities perceived by the communities. Thus, partnerships are becoming increasingly an object of academic study from different perspectives (sociological, anthropological, philosophical) in order to know their strengths, weaknesses, challenges and opportunities.

The purpose of this article is to describe and analyze the Portuguese partnership in the *Museo Mundial* (World Museum) project, which involved an Higher Education Institution, an Organization from the Third Sector and a Municipal Museum, all associated in an European Project that seeks to rethink the museum spaces as a Global Education learning spaces. The analysis is done in the light of the model proposed by Sargent & Waters of successful partnerships in the academic world, comparing the dimensions considered relevant by the model with the participants perceptions in the Portuguese partnership. The results gathered so far suggest that most of the dimensions of analysis proposed by the model existed in the partnership and were, in the opinion of the participants, greatly responsible for its success. Finally, we discuss the limitations of the model when the partnership is formed by institutions of different types.

Keywords: *Social Partnerships; Global Education; Partnerships Evaluation.*

Editorial

Introdução ao caderno de estudos

Alejandra Boni - repensando los partenariados entre universidades y organizaciones sociales desde una visión transformadora de la Educación para el Desarrollo

Caderno de estudos

Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira e Stéphane Laurent - Processo de co-construção de uma unidade curricular de ED

Sara Dias, Luís Mah e Dalila Teixeira - Juventudes partidárias portuguesas & Cidadania Global

Andreia Soares, Filipe Martins, Paulo Costa e Teresa Martins - É de Género?: Aprender pensando e agindo: cruzar caminhos que se insistem paralelos!

Tânia Neves e Mariana Miranda - Dos conceitos à análise prática e reflexiva: ED como aprendizagem para a cidadania global no projeto ORIENTA.TE

Carina Isabel Barreiros e Rafaela Candeias Barroso - Há Festa no Campo: uma iniciativa de Educação para o Desenvolvimento de base local

Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos e Mónica Silva - Parcerias para a Educação Global: o caso do Projeto Museu Mundial

Entrevista

Entrevista a Liam Wegimont

Documento-chave

L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'edició formal de les universitats públiques catalanes (Fundació Autònoma Solidària)

Recensão Crítica

Educar para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad. M^a Luz Ortega, M^o Rosa Cordón y Antonio Sianes (coords). Universidad Loyola Andalucía (2013)

Publicações Recentes

Resumos de Teses

Related and Conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian contexto.

Karen Pashby, Institute for Studies in Education - University of Toronto

Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global.

Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES

Ana Cano Ramírez, Departamento de Didácticas Especiales - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad.

Suyapa Martínez, Facultad de Educación de Segovia - Universidad de Valladolid

From Policy to Practices: Global Education in Portugal and England. A comparative case-study à propos of an internship at the Development Education Research Centre of the Institute of Education

Francisca Sousa da Costa, Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Resumos dos Artigos da Revista (outras línguas)

Uma iniciativa



Apoio

