

SER CAPAZ DE ADQUIRIR COMPETÊNCIAS: O PROGRAMA ESCOLHAS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS

FILIPE TELES
LUIS CASTANHEIRA PINTO



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS



acidi

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



FICHA TÉCNICA

Promotor

Programa Escolhas
Rua dos Anjos, nº 66, 3º Andar
1150-039 Lisboa

Autores

Filipe Teles
Luís Pinto

Revisão

João Artilheiro

Edição

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
Rua Álvaro Coutinho, 14
1150-025 Lisboa

Design Gráfico

António Souto
Mercadododesign

ISBN

978-989-8000-85-9

Primeira Edição

500 exemplares

Nº do depósito Legal

(a pedir à gráfica)

Lisboa, 3 de Julho de 2009

ÍNDICE

1. Introdução e Contexto	7
1.1. Uma atenção à Capacitação de Crianças e Jovens	7
1.2. Objectivo do Estudo	9
1.3. O contexto e as necessidades da intervenção pública	11
2. Empowerment para a inclusão social	15
2.1. Clarificação de Conceitos	15
2.2. Avaliação dos impactos do empowerment	20
2.3. Empowerment para a inserção	21
3. A capacitação em contexto de ENF	27
3.1 Sobre a ENF	28
3.1.1 ENF como um sector de práticas formativas heterogéneo e dinâmico	30
3.1.2 ENF como um programa educativo para colmatar os défices da educação formal	30
3.1.3 ENF como uma metodologia pedagógica	31
3.1.4 ENF como processo de transformação pessoal e social, assente em valores sociais e humanos	32
3.2 As características da ENF na perspectiva dos projectos Escolhas	34
3.3 A ENF e a capacitação para o empowerment	44
4. Os contributos do Programa Escolhas	50



4.1. A capacitação no contexto do Programa Escolhas	50
4.2. Pressupostos para um “retrato” do empowerment no âmbito do Programa Escolhas	52
4.3. As dimensões de capacitação	57
4.4. A visão dos beneficiários	73
4.3.1 Participação activa e voluntária	74
4.4.2 Desenvolvimento integrado de competências	78
4.4.3 Reconhecimento dos recursos disponíveis e da experiência pessoal	83
4.4.4 Oportunidades de participação	87
4.4.5 O que mudou?	90
4.4.6 Outra informação	92
5. Conclusões e recomendações	95

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a iniciativa, o convite e a colaboração da direcção nacional do Programa Escolhas na elaboração deste estudo.

Este só foi possível graças ao apoio de todos os coordenadores dos projectos que nos acolheram e, em particular, aos jovens que se disponibilizaram para conversar connosco.



SER CAPAZ DE ADQUIRIR COMPETÊNCIAS:

**NOTA: AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS
NÃO IDENTIFICARÃO OS SEUS AUTORES NEM OS RESPECTIVOS PROJECTOS.**

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTO

“Construir comunidades fortes através da colaboração cria a base para uma mudança positiva. Tal como descobrimos, as soluções mais eficazes são as implementadas localmente, onde as pessoas têm mais interesse nos resultados. Por essa razão, indivíduos confiantes e fortes são essenciais para uma sociedade que funcione bem. Mais: os indivíduos têm um papel crucial a desempenhar no desenho daquilo que os rodeia.”

Charles Stewart Mott Foundation

1.1. Uma atenção à Capacitação de Crianças e Jovens

À questão repetidamente colocada “O que é que os jovens querem?”, as palavras de um dos beneficiários do Programa Escolhas oferecem uma resposta clara e convincente: “ser respeitados, ser valorizados”. Nos mais diversos territórios, crianças e jovens procuram oportunidades significativas para se afirmarem e se fazerem reconhecer. Aprofundar as relações com os seus pares e com as comunidades onde se inserem pode ser uma resposta.

Apesar da diversidade em termos de área geográfica de referência, grupos de pertença, estatuto de residência em Portugal, cor de pele, género, religião ou pronúncia, são consensuais no desejo por uma autêntica e efectiva inclusão nas suas comunidades. Querem, hoje, desenvolver as competências não só necessárias para o sucesso individual mas para trabalhar em benefício das suas comunidades. Alguns procuram assumir responsabilidades que cruzam as fronteiras das responsabilidades formais e ultrapassam as barreiras étnicas. Outros envolvem-se em temas como o da educação, da ocupação de tempos livres e do combate à violência. Outros, ainda, falam de liderança e de capacitação, já não como conceitos abstractos mas como recursos poderosos para o futuro e para uma vida profissional.

O quadro atrás descrito dificilmente poderia ser reconhecido como fazendo parte da realidade que superficialmente conhecemos dos contextos sociais mais problemáticos. Notícias frequentes sobre situações críticas nos denominados “bairros sociais” ajudam a construir uma imagem facilmente generalizada sobre todos aqueles que os habitam. Particularmente sobre os jovens que por lá “deambulam”. Pode, por isso mesmo, parecer mais estranho – dizemos também mais necessário – desconstruir estas imagens e apresentar uma visão mais optimista. No entanto, não procuramos esconder que algumas dessas situações



são bem reais e preocupantes, até do ponto de vista da segurança. Importa não esquecer que é neste contexto que se insere grande parte dos projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas. E, ainda assim, podemos confirmar que em grande parte dos casos irão encontrar situações surpreendentes de sucesso e integração. São diversas as experiências positivas de capacitação e de promoção da autonomia responsável destes jovens. Importa conhecê-las melhor.

Uma das jovens entrevistadas no âmbito deste estudo descreve a sua participação da seguinte forma:

“Quase todos precisávamos de objectivos claros. De saber ser responsáveis. E é isso que aprendemos a ser aqui: mais responsáveis pelas nossas atitudes e pelos outros. Se queremos ter sucesso devemos ser mais activos e estar inseridos na comunidade”.

Compreendemos que afirmações como esta resultam de um processo de socialização e aprendizagem que importa entender de uma forma mais cuidada. O que pode levar um jovem a apreender, a tornar consciente e a reflectir sobre a sua própria transformação pessoal? O que mais pode contribuir para o crescimento das competências necessárias para uma melhor adaptação à vida em sociedade e para a vida adulta? A consciência da transformação resultante dos denominados mecanismos de capacitação é apenas o primeiro passo a tomar, já que conhecer estes processos é fundamental para os poder aprofundar, aperfeiçoar e replicar as suas virtudes.

O facto do Programa Escolhas ter assumido, nesta sua terceira geração, a importância da capacitação de jovens enquanto mecanismo fundamental para a sua integração – que posteriormente iremos explicitar – torna pertinente compreender este mecanismo, em particular como este se tem traduzido na prática e de que modo é ele percebido pelos seus principais agentes: os jovens envolvidos nos projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas.

Reconhecemos que ao optar por retratar casos de sucesso corremos o risco de apresentar uma imagem demasiado optimista da, reconhecidamente, complexa realidade dos contextos de risco onde se inserem os projectos do Programa Escolhas. No entanto, não é objectivo deste estudo identificar as características dos processos de capacitação que mais contribuem para a inclusão social, mas sim retratar de que forma os jovens neles envolvidos percebem os seus próprios processos. Procuraremos, assim, contribuir com algumas pistas para

o conhecimento de um tema muito mais complexo e com uma dimensão que este estudo não procura – nem provavelmente seria capaz de – dar resposta: a capacitação de indivíduos.

Assim, após a identificação do objectivo deste estudo, de uma breve caracterização do contexto onde se desenvolvem os processos estudados e de uma necessária clarificação dos conceitos de capacitação, *empowerment*, inserção social e de Educação Não Formal, explicitamos, num terceiro capítulo, por que razão destacamos o papel da Educação Não Formal no contexto da capacitação de jovens. A este propósito aprofundamos as dimensões que entendemos ser mais relevantes nos mecanismos de *empowerment*.

Os capítulos quarto e quinto apresentam os resultados do trabalho desenvolvido junto das populações-alvo sistematizando as suas percepções relativas aos referidos processos e mecanismos de *empowerment*, bem como a identificação de alguns contributos para o desenho de próximas intervenções do Programa Escolhas.

1.2. Objectivo do Estudo

A capacitação de crianças e jovens em situação de risco de exclusão social reveste-se de uma importância significativa para o desenvolvimento comunitário. É objectivo deste estudo verificar de que forma se processou o contributo do Programa Escolhas para a capacitação dos agentes envolvidos no âmbito dos projectos desenvolvidos e identificar as formas através das quais estes têm constituído relevantes práticas de *empowerment*.

As últimas décadas têm revelado uma redução nas típicas abordagens “*top-down*” aos processos de capacitação da Sociedade Civil. Desde os anos 80, as novas “palavras-chave” incluem conceitos como: participativo, dirigido pela comunidade e, mais recentemente, *empowerment*. “*To empower*”, cuja tradução para português apresenta algumas dificuldades, significa “capacitar” (dar capacidades) ou “dar poder para”. A título de exemplo, uma publicação do Banco Mundial sobre o combate à pobreza (*Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook*) define *empowerment* como sendo “a expansão de recursos em competências dos pobres para participar, negociar, influenciar, controlar e responsabilizar as instituições que afectam as suas vidas” (Narayan 2002, 14). Assume-se, assim, um valor intrínseco aos processos de *empowerment* já que estes podem afectar directamente o bem-estar dos indivíduos, contribuindo para o aumento do seu capital social e político, das



suas oportunidades de participação cívica, de envolvimento comunitário e, em última análise, para a sua inclusão social.

Tendo em vista a operacionalização deste conceito é necessário especificar o *empowerment* de quem e para fazer o quê? No caso do Programa Escolhas, estando, à partida, identificado quem é objecto deste processo e com que objectivos este se realiza, importa clarificar e retratar quais os mecanismos adoptados. Assim, é ao nível dos mecanismos e dos processos de *empowerment* que daremos especial atenção ao contexto em que estes se desenrolam, focando a nossa análise nas denominadas práticas de Educação Não Formal e o seu contributo para o desenvolvimento das competências necessárias à inclusão social de crianças e jovens em contextos sócio-económicos vulneráveis. É a partir da experiência dos beneficiários do Programa Escolhas que verificaremos a conformidade destes processos com as principais características da Educação Não Formal.

Antes de integrar a noção de *empowerment* numa perspectiva mais ampla de capacitação para a inclusão social, o seu conceito necessita de ser clarificado e devem ser identificados indicadores confiáveis para a sua avaliação. Propomos abordar estas questões, centrando o estudo na perspectiva dos beneficiários do Programa Escolhas, procurando reportar as suas percepções, experiências e avaliação do seu percurso, identificando:

- **como são definidos os objectivos dos projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas;**
- **quais as metodologias e os processos adoptados;**
- **que mudanças de atitude e de relações de poder estão presentes ao longo do processo;**
- **como são envolvidos os actores chave na definição de objectivos, no seu desenvolvimento, monitorização e avaliação;**
- **e, em suma, quais os contributos do Programa, a que níveis e em que dimensões se desenvolve a capacitação das crianças e jovens.**

O Programa Escolhas tem uma mensagem forte a transmitir: o apelo à inserção social de jovens em contextos de risco passa, necessariamente, por entender o *empowerment* como um instrumento fundamental para a sua concretização. Para que tal se concretize é fundamental compreender quais os mecanismos que mais contribuem para esse fim. Têm os projectos desenvolvidos no âmbito deste Programa atingido esta meta? Reconhecem esta estratégia?

O desafio lançado para a elaboração deste estudo implicou centrar nos jovens a interpretação destes mecanismos, explorando o fenómeno do *empowerment* a partir dos próprios agentes.

Procurámos, assim, encontrar respostas para estas questões tendo como último objectivo uma clarificação das estratégias que melhor contribuem para alcançar as metas desejadas pelo Programa Escolhas, incluindo um conjunto de recomendações finais para uma eventual continuidade do mesmo.

O estudo a desenvolver procurará retratar de um modo cuidado, quer teórica quer metodologicamente, os projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas. É a partir da percepção que os beneficiários têm das suas actividades que identificaremos os mais significativos contributos para a sua capacitação e, em particular, quais os processos através dos quais este promove o *empowerment*.

1.3. O contexto e as necessidades da intervenção pública

Apesar da tradição significativa e da atenção particular do Estado de Bem Estar e das políticas de redistribuição na Europa Ocidental na segunda metade do século XX, as situações de marginalização social têm atingido os jovens, particularmente aqueles que vivem em territórios cujos contextos são considerados mais críticos. Esta situação ameaça a sua plena inserção na sociedade, não desenvolvendo todas as oportunidades de participação e contribuindo para um perigoso sentimento de não acesso a condições justas. É, também, relativamente consensual que estes fenómenos de exclusão, particularmente entre populações mais jovens, não se deve exclusivamente a problemas económicos, mas decorrem igualmente de dimensões políticas e sociais:

**Dimensões
da exclusão**

**Deficiente participação cívica
Desinteresse por matérias da esfera pública
Instáveis sentidos de pertença
Nenhum reconhecimento social**

A insatisfação face às decisões públicas e à forma como estas são tomadas, associada a um sentimento de “não serem ouvidos” ainda não são devidamente tidos em conta. Um sentimento crescente de frustração entre os jovens inseridos neste contextos, associado a experiências de discriminação, contribuem para o agravar de uma situação que pode ser traduzida em crescentes comportamentos anti-sociais, à atracção por grupos e movimentos anti-democráticos, à procura de comportamentos violentos e ao próprio crime.



No momento em que aumentam as pressões para reduzir as despesas orçamentais com o sector público, se multiplicam as críticas às suas estruturas pesadas e demasiadamente burocratizadas e aumentam as pressões para se reavaliar os modelos de financiamento da administração pública em Portugal, cresce a discussão sobre a necessidade de se repensar o papel e as competências do Estado na solução de problemas de inserção social. Por outro lado, a falta de confiança dos cidadãos no Estado e os reduzidos níveis de capital social têm sido apontados como responsáveis pelo insucesso de políticas de desenvolvimento e crescimento económico, de políticas de integração social (nomeadamente dados alguns dos recentes fenómenos europeus de ineficiência da integração de comunidades imigrantes de segunda geração) e pelo desinteresse generalizado na actividade política.

A intervenção, ao nível das políticas públicas, deverá – se pretender ser bem sucedida – ter sempre em conta a existência de outros agentes. Estes, muitas vezes mais próximos dos destinatários finais, são detentores de competências e mecanismos próprios que facilitam significativamente uma intervenção de proximidade.

A valorização de um sector intermédio, devolvendo um lugar central às associações e organizações voluntárias, faz depender do fortalecimento das instituições intermédias a consolidação de uma sociedade livre e integrada. Esta intenção de produzir organizações estatais mais eficientes, ao mesmo tempo que se amplia a liberdade e a responsabilidade de acção de instituições não governamentais é dificilmente um objectivo por si só, mas pode ser considerado como parte de um processo para alcançar outro objectivo: expandir as áreas de interacção humana reguladas pelo compromisso voluntário. Contudo, determinar por onde começar um processo de mudança institucional neste sentido não é um problema simples de resolver.

Apesar de reconhecermos que as políticas públicas e a governação são afectadas pela existência de capital social, assumimos que aquelas o poderão influenciar. O argumento não é o de que o sistema político determina a sociedade civil, mas a questão principal é a da *interpenetração* do Estado e da sociedade civil, assumindo que o Estado tem um papel fundamental na formação da capacidade cívica e na estabilidade democrática (Rothstein 2001).

O Programa Escolhas tem vindo a desempenhar um papel importante no reforço destes laços de confiança interpessoal que constituem o corpo central do denominado capital social. Acreditamos, no entanto, que mais facilmente podemos avaliar este contributo se melhor conhecermos alguns dos mecanismos envol-

vidos e, em particular, quais as percepções dos seus principais beneficiários nesta matéria.

Importa não esquecer que efeitos inesperados podem ocorrer: Maloney *et al* (2000), avaliando o exemplo das minorias étnicas em Birmingham, encontram resultados positivos na criação de capital social que decorreram de políticas públicas que aparentemente não teriam esse efeito. Os processos de exclusão dessas minorias dos fora de participação, nos anos 70, acabaram por resultar na criação de grupos de pressão fortes e empenhados na sua mobilização e crescente influência.

Certamente que o envolvimento dos diferentes actores sociais requer uma revisão (reajuste) institucional - uma nova agenda sobre políticas sociais e políticas urbanas, que obriga a uma significativa ampliação da noção de inclusão nas decisões políticas. Apesar da literatura sobre metodologias participativas valorizar a importância do envolvimento dos diversos actores sociais, falha no reconhecimento de que a comunidade não é homogénea e de que as respostas a modelos "institucionalizados" de participação nem sempre têm como resultado os efeitos desejados.

Assim, a estrita intervenção social, tipicamente entendida pela acção das instituições públicas, não pode limitar-se a reconhecer e a dar voz às reivindicações destes jovens. Fenómenos inversos, como a adaptação aos pressupostos desejados pela administração pública, a estatização da iniciativa voluntária, a subsídio-dependência, o surgimento de motivações egoístas, comportamentos adequados aos resultados desejados, novas formas de poder e lógicas de protecção e de privilégio de grupos, entre outros, são recorrentemente identificados como resultados destas políticas (Teles, 2008). A capacitação necessita de ser *bottom-up*, voluntária, inclusiva e representativa se o seu objectivo é o aumento do capital social e, em última análise, a integração social.

O pressuposto que preside à valorização do capital social enquanto dimensão fundamental da integração é o de que os processos de capacitação podem ajudar a desenvolver competências, conhecimento e relacionamento baseado na confiança. O que é desejável é ampliar a compreensão, aprendizagem e aceitação dos direitos - e em particular das responsabilidades - dos jovens perante a comunidade onde estão inseridos.

A descrição deste contexto procura contribuir para a justificação da necessidade de se trabalhar cuidadosamente sobre os problemas das oportunidades dos jovens em contextos e territórios considerados mais críticos. Os riscos são



demasiadamente elevados para negligenciar responsabilidades ou para abordagens simplistas a estas matérias. Apesar de conhecidas as consequências da marginalização juvenil, são-no menos as características que possibilitam o sucesso de intervenções eficientes e duradouras – normalmente aquelas que procuram dotar os jovens dos meios que lhes permitem, autonomamente, desenvolver projectos de vida sustentados e plenamente integrados. Estes passam, necessariamente, pelo desenvolvimento de competências que contribuam para o seu *empowerment*.

Consequências da marginalização juvenil:

- Aumento da vulnerabilidade
 - Riscos significativos de desemprego e pobreza
 - Perda de oportunidades empreendedoras
- Aumento da conflitualidade social
 - Riscos significativos de violência e crime
 - Conflitualidade étnica
 - Conflitualidade geracional
- Perda de oportunidades
 - Risco significativo de reprodução de contextos marginalizadores
 - Abandono escolar

O Programa Escolhas, na sua terceira geração, reconheceu muitas destas vulnerabilidades e, em particular, o risco do desinvestimento na capacitação de jovens. Ao assumir explicitamente o *empowerment* como uma estratégia a prosseguir para a inserção, julgamos estar perante um caso muito particular que importa conhecer, avaliar e aprofundar.

2. Empowerment para a inclusão social

2.1. Clarificação de Conceitos

A maior dificuldade com que nos deparámos no início deste trabalho prendeu-se com a impossibilidade de traduzir fielmente para português a palavra *empowerment*. A estreita e circunscrita interpretação que a eventual tradução por “empoderamento” causaria limita a sua utilização. O referido neologismo afunila a sua versão original em língua inglesa e torna-o sinónimo da criação de condições para “dar poder” aos indivíduos. “Empoderar” seria, assim, criar as condições para conquistar maiores oportunidades para o exercício de poder. Daqui resultariam diversos problemas, nomeadamente sobre a interpretação do seu exercício: que tipo, para que finalidades, em relação a que outros indivíduos ou situações?

Optámos por resolver este primeiro dilema ao não traduzir a palavra *empowerment* e assumir a sua expressão em língua inglesa.

Outra das limitações decorre das duas opções presentes na literatura sobre estas matérias: fazer igualar os conceitos de capacitação e o de *empowerment*, ou reconhecer o primeiro como um dos mecanismos necessários para o *empowerment* de indivíduos. Apesar de esta poder ser uma discussão teórica interessante e pertinente, tomámos a decisão – eventualmente criticável e certamente discutível – de considerar a capacitação como um instrumento (ou conjunto de mecanismos e processos) que tornam possível a obtenção de um objectivo final – o “*empoderamento*” dos indivíduos. Esta solução pode, também, fazer face à impossibilidade de tradução atrás referida. Assim, capacita-se para o *empowerment*.

Sem pretender alongar esta discussão, importa no entanto assegurar alguma coerência teórica nas definições de capacitação e de *empowerment* que usamos ao longo deste texto. Assim, se no primeiro caso podemos simplesmente considerá-lo como:

(CAPACITAÇÃO)

um conjunto de mecanismos intencionais que procuram dotar – ou contribuir para reconhecer – os indivíduos de competências



... já o *empowerment* pode ser considerado como o processo através do qual se atribui influência e poder acrescido aos indivíduos, particularmente através do seu envolvimento nos processos de decisão que lhe dizem respeito e, desta forma, conceder-lhes autonomia.

O empowerment só é possível – enquanto finalidade – quando estão presentes as capacidades para o atingir. É disso que falamos, quando neste estudo nos referimos à capacitação. Poderíamos dizer: capacitamos para “empoderar”.

Os interesses expressos pelos jovens contactados para este estudo reflectem os desenvolvimentos teóricos mais recentes na área do *empowerment* de jovens em contexto comunitário (Curnan e Hughes, 2002). De facto, o retrato que nestas páginas procuramos apresentar da interpretação que os beneficiários do Programa Escolhas fazem do seu processo de envolvimento nos diferentes projectos, faz eco de um conjunto significativo de preocupações emergentes na literatura sobre esta matéria. Esta tem considerado as oportunidades para o envolvimento na transformação da comunidade como um elemento crítico – e muitas vezes negligenciado – do desenvolvimento e inserção social de jovens (Burgess, 2002;). Esta perspectiva identifica-os não apenas como um recurso, mas como agentes importantes para uma mudança individual, organizacional e comunitária (Ginwright e James, 2003), procurando especificar quais as competências necessárias, as experiências, o conhecimento e as atitudes para a sua concretização.

É nesta perspectiva que, tendo em consideração o valor da participação comunitária e da inserção social de jovens, este estudo usa três conceitos que funcionam como auxiliares analíticos à descrição do contributo do Programa Escolhas para a capacitação de jovens.

Em primeiro lugar, usamos o termo *empowerment* para descrever os resultados dos processos que procuram promover as atitudes e capacidades necessárias para a promoção efectiva da sua inserção social. Em segundo lugar, o conceito de inserção social é entendido numa perspectiva de programa de *empowerment* que possibilite o envolvimento e a participação plena de jovens na sua comunidade de referência. Em último lugar, recorreremos aos mecanismos de *Educação Não Formal* enquanto descritores das estratégias e processos que possibilitam o desenvolvimento das competências atrás indicadas (conhecimento, atitudes e capacidades técnicas) – a capacitação.

Os três conceitos devem ser entendidos numa perspectiva integrada de aprofundamento de uma “grelha de análise” de inserção de jovens que identifica os mecanismos e oportunidades necessárias para que se tornem autónomos, participativos e agentes de mudança.

REFERENCIAL CONCEPTUAL

Conceito	Resultados esperados
Empowerment	Domínio das competências necessárias para a inserção
Inserção social	Plena integração na comunidade de referência
Educação Não Formal	Desenvolvimento integrado de competências: conhecimento, capacidades técnicas e atitudes

O aprofundamento desta matriz é útil para este tipo de projectos – tal como para este estudo – na medida em que procura explorar os mecanismos de *empowerment* para a inserção social de jovens de uma forma integrada e sensível aos contextos de referência.

Finalmente, propomos uma definição de *empowerment* que congregue as preocupações atrás descritas e que, ao mesmo tempo, se adequa ao contexto a que o Programa Escolhas diz respeito.

(EMPOWERMENT)

O *empowerment* é um processo voluntário, dinâmico e complexo que resulta do desenvolvimento de competências individuais e colectivas, e do aumento de recursos e de oportunidades em termos de esferas possíveis de acção.

O *empowerment* de jovens, em particular, procura o desenvolvimento de conhecimento relevante, da confiança e da consciência, capacidades e atitudes para que estes se tornem agentes activos e com maior oportunidades de escolha.

Nas mais diversas áreas de capacitação (social, política, educativa, entre outras) não é possível promover processos de *empowerment* bem sucedidos sem ter em conta as perspectivas acima descritas. Assim, importa ter em consideração, quer a abordagem de capacitação individual ou de grupo e os seus aspectos



mais relevantes, bem como a criação das condições e das oportunidades institucionais e comunitárias que facilitam estes processos. Uma abordagem integrada aos processos de *empowerment* obriga, assim, a ter em atenção um conjunto de aspectos significativos:

Áreas relevantes	Aspectos pessoais	Aspectos comunitários
Social	Competências individuais e sociais Sentido de pertença	Qualidade das infraestruturas, serviços de apoio ao associativismo, lazer, desporto,...
Política	Competências e conhecimento sobre participação Orientação democrática	Oportunidades de participação
Económica	Empreendedorismo	Oportunidades de: - emprego - criação de emprego - formação
Cultural	Auto-confiança cultural Orientação ética Respeito pela diferença cultural	Actividades culturais e artísticas Comunidades religiosas
Educativa e de formação	Motivação Sucesso na educação formal	Acesso à educação Qualidade das escolas
Legal	Conhecimento sobre direitos individuais	Direitos cívicos
Saúde e Ambiente	Conhecimento sobre vida saudável e segura Respeito pela natureza	Ambiente saudável Serviços de saúde

Adaptado de YEPP

Entender o *empowerment* como resultado de processos de transformação que ocorrem tanto ao nível pessoal, como ao nível institucional, decorre do facto de se assumir que estratégias de capacitação só serão efectivas se estas corresponderem simultaneamente a mecanismos de intervenção "top-down", institucionais, colectivos e de políticas públicas, e a processos "bottom-up", participados, voluntários e inclusivos.

Estas duas dimensões devem estar presentes no “desenho” de estratégias de *empowerment*, para que estas sejam eficazes.

A título de exemplo, e procurando explorar apenas uma das dimensões / resultado do *empowerment* – a participação cívica, podemos referir um dos modelos mais interessantes na sistematização dos factores explicativos da participação e envolvimento comunitário. Gerry Stoker, em diversos trabalhos, sugere-nos um modelo simples: C.L.E.A.R. (acrónimo para “Can do” / “Like to” / “Enabled to” / “Asked to” / “Responded to”). De um modo claro, o autor afirma que os indivíduos participam quando:

- **podem fazê-lo (têm as capacidades e competências para tal);**
- **querem fazê-lo (possuem um sentido de envolvimento e pertença à comunidade);**
- **têm os meios e as competências necessárias para fazê-lo (os indivíduos, as organizações e os métodos de participação estão preparados para tal);**
- **é-lhes pedido;**
- **e percebem que a sua contribuição é ouvida e tem resultados.**

Neste modelo, também ambas as dimensões estão presentes e podem ajudar a clarificar a abordagem dualista que temos vindo a utilizar para explicitar o fenómeno do *empowerment*:

<u>Aspectos</u>	
Individuais	<ul style="list-style-type: none"> - podem fazê-lo - querem fazê-lo
Colectivos	<ul style="list-style-type: none"> - têm os meios e competências para fazê-lo - é-lhes pedido - a sua contribuição é ouvida e tem resultados

A terceira condição, em particular, pelo facto de articular ambas as dimensões, tem uma relevância determinante para os processos de *empowerment*. Ao atendermos ao seu cariz individual, ao mesmo tempo que o acompanhamos das necessárias adaptações institucionais e de processo, possibilitamos a adequação dos processos de capacitação.

Assim, trabalhar as duas dimensões para tornar eficientes os mecanismos de *empowerment* obriga a uma atenção particular à capacitação individual (quais os mecanismos adequados, que competências explorar, que modelos pedagógicos, que estratégias de aprendizagem, como responsabilizar,...), e a um cuidado permanente com a adaptação institucional (que desenho de políticas públicas



de *empowerment*, que tipo de relação de poder com os seus destinatários, que abertura à participação,...). Não podemos, assim, concluir precipitadamente que determinada estratégia de *empowerment* fracassou apenas por uma das suas dimensões ter sido menos capaz. Pelo contrário, ambas são interdependentes e funcionam em articulação.

2.2. Avaliação dos impactos do empowerment

A avaliação de impactos, a monitorização e avaliação necessitam de tempo e recursos. Habitualmente constituem uma parcela diminuta dos programas de intervenção social, em particular no que diz respeito à sua orçamentação. A atenção focalizada nos processos e meios para a implementação negligencia, significativamente, outros mecanismos que possibilitam um acompanhamento mais sistemático e regular da sua actividade e que poderiam garantir cuidadas e eventuais rectificações.

O programa Escolhas – em particular pela preocupação demonstrada em garantir uma avaliação das suas diferentes gerações, com o objectivo de produzir as recomendações necessárias para um melhor “desenho” das intervenções posteriores – é um exemplo positivo e importante a ter em conta.

A aprendizagem sustentada implica o reconhecimento da necessidade de se mudar de um estratégia de Políticas Públicas no campo social exercidas unidireccionalmente, para um modelo que reconhece o papel dos múltiplos *stakeholders*, cujos contributos para o “desenho” de políticas deve ser tido em conta.

É a partir destes múltiplos agentes que é possível:

- **“capturar” a complexidade dos impactos das intervenções**
 - **Implica avaliar impactos individuais e sociais, aos mais diversos níveis, tendo em conta a diversidade institucional**
- **produzir recomendações significativas**
 - **implica reconhecer em todos os agentes envolvidos a legitimidade para estes contributos**
- **criar um contexto de aprendizagem sustentada**
 - **implica criar instrumentos de monitorização, avaliação e implementação de “correccções” a longo prazo**

Neste contexto, a avaliação individual dos beneficiários de Programas Públicos de intervenção social é um elemento significativo e de extrema importância. É

também esta uma das razões que preside à opção metodológica seguida neste estudo – mais à frente apresentada – que centra nos beneficiários dos projectos Escolhas a caracterização dos processos de capacitação para o *empowerment*.

2.3. Empowerment para a inserção

A investigação mais recente sobre a relação entre o *empowerment* de jovens e o desenvolvimento comunitário, bem como a avaliação de programas que constituem boas práticas neste domínio, têm assinalado um conjunto de princípios comuns:

Comunidades envolvidas em diálogo permanente com os jovens são mais capazes de obter respostas positivas por parte destes.

... que necessitam de respostas:

Programas de capacitação devem ver os jovens como cidadãos competentes para participarem, para se expressarem e para se envolverem no futuro das suas comunidades

... mas com as devidas precauções,

Não é claro como traduzir o interesse dos jovens num compromisso activo com a comunidade, mas um optimismo cauteloso e um investimento cuidadoso são imprescindíveis.

O *empowerment* é um termo que tem vindo a popularizar-se nos contextos de intervenção social e de inserção. Quase todos os programas desenvolvidos neste âmbito admitem contribuir para a capacitação dos seus destinatários, mesmo que tenham pouco clara uma definição operacional para este termo e não possam qualquer forma de confirmar esta convicção.

Apesar de reconhecermos que o *empowerment* tem elementos em comum com os conceitos de auto-estima e sentido de eficácia, consideramos que não capturam aquilo que é particularmente distintivo no termo. Assim, podemos considerar que o *empowerment*, tal como o definimos anteriormente tem um número significativo de características e qualidades que contribuem, de forma determinante, para os processos de integração social. Há, no entanto, que ter em conta um conjunto de condições importantes para que tal se venha a verificar:



Ter poder de decisão

Os programas de inserção social devem reconhecer que os jovens têm a capacidade para tomar decisões. Importa, assim, evitar abordagens paternalistas que limitem as possibilidades de tomada de decisão autônoma, já que, desta forma, em nada contribuem para a aquisição desta competência. Sem a prática da tomada de decisão, os jovens desenvolverão e manterão, a longo prazo, relações de dependência. Não é possível ser autônomo sem que se tenha a oportunidade para tomar decisões importantes.

Ter acesso a informação e recursos

A decisão não pode acontecer no vazio! As melhores decisões são tomadas quando os jovens têm acesso à informação suficiente para avaliar as consequências das diversas opções. Novamente, abordagens paternalistas tendem a restringir as escolhas, facilitando a informação mais pertinente, tendo em vista evitar escolhas “menos acertadas”. O erro é fundamental para a aprendizagem de competências e, desta forma, “empodera”.

Ter um conjunto de opções para escolher

A consequência natural das condições anteriores deriva na necessidade de assegurar a maior liberdade possível nas opções de escolha. Isto obriga, naturalmente, também a uma diversidade de opções e de metodologias de escolhas.

Ser capaz de se afirmar

Os adultos são reconhecidos por terem esta qualidade e capacidade. Os jovens, por outro lado, são muitas vezes reconhecidos como manipuláveis. O desenvolvimento de um sentido de confiança nas próprias capacidades é um elemento fundamental para o *empowerment*.

Consciência de que o indivíduo “pode fazer a diferença”

A confiança é outro elemento central neste processo. Um indivíduo que acredita na possibilidade de transformar a sua situação e condição pessoal, podendo mesmo contribuir para transformação do seu contexto, tem “mais poder”. No entanto, os jovens, particularmente em situações de risco social, são muitas vezes caracterizados como sendo “incuráveis”, “irresponsáveis” e “inúteis”.

Pensar crítico

Parte do processo de *empowerment* depende significativamente da consciência que os jovens têm do seu próprio processo de transformação e

crescimento pessoal. Ganhar a capacidade de reflectir sobre este mesmo processo, identificar falhas e sucessos, compreender os mecanismos de capacitação e ser capaz de avaliá-los é outra dimensão fundamental.

Sentido de pertença a grupo ou comunidade

Um elemento crucial para a nossa definição de *empowerment*, particularmente num contexto de inserção social, é a sua dimensão de grupo. Importa, assim, reconhecer que o *empowerment* não acontece com indivíduos de forma isolada. Este resulta da interacção com outros, com o seu contexto e território, e, como tal, é vital contribuir para o desenvolvimento de um sentido de pertença responsável.

Competências de aprendizagem

Os jovens em situação de risco sócio-económico têm, aparentemente, poucas competências e parecem não desejar (ou conseguir) adquirir novas. O desafio de programas de capacitação não é o de reconhecer como correcta ou contestar como falsa tal afirmação, mas o de contribuir para o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Mudar percepções dos outros sobre as suas próprias competências

Se alguma coisa define a percepção mais comum sobre estes jovens é a incompetência. Estes são muitas vezes “diagnosticados” como sendo incapazes de entender as suas necessidades, de agir em conformidade e de contribuir para a comunidade. A mudança desta percepção e o reconhecimento por parte dos outros estimula e colabora para a eficácia dos processos de *empowerment* na medida em que os jovens identificam este reconhecimento como um indicador de sucesso. Estes indicadores revelam que metas foram atingidas e, desta forma, demonstram o êxito do seu processo individual de capacitação.

Ser capaz de avaliar e monitorizar

O *empowerment* traduz-se não só na capacidade de fazer escolhas, mas também de o fazer de forma crítica e reflexiva. Devem, assim, ser criadas as condições institucionais que criem as oportunidades e os processos que possibilitem o desenvolvimento das competências necessárias à monitorização e avaliação das acções desenvolvidas pelos jovens.

Nas condições atrás apresentadas procurámos não questionar a validade ou falsidade de afirmações que decorrem de percepções mais ou menos simplistas acerca destes jovens. Não julgamos ser esse o principal problema; nem este é relevante para a construção de programas de capacitação bem sucedidos. Seja



qual for o entendimento sobre os referidos jovens, a atenção deve incidir sobre os processos e os mecanismos de *empowerment* e não sobre a validade de percepções mais ou menos positivas dos mesmos. O risco deste segundo tipo de abordagem é o da aproximação paternalista à capacitação.

Quais são, assim, as vantagens que decorrem do *empowerment* de jovens em contextos socio-económicos de risco? Enumeramos algumas:

(VANTAGENS)
estimula a cooperação
cria condições para a aquisição de novas competências
fomenta a confiança individual e recíproca
aumenta a capacidade de resolução de conflitos
promove a autonomia dos indivíduos

Assim, um indivíduo...

...com <i>Empowerment</i>	...sem <i>Empowerment</i>
Participa nas decisões	Cumprе ordens
Partilha responsabilidades	Não assume responsabilidades
Planeia, implementa e avalia	Executa
É autónomo	É dependente
Encontra soluções	Encontra responsáveis

No entanto, importa garantir que – também da parte dos destinatários destes processos – haja um conjunto de condições para que tal se verifique. Os jovens devem considerar que:

(CONDIÇÕES)

**o empowerment é importante
as suas opiniões contam
são capazes de tomar decisões
são competentes
podem atingir as metas delineadas
têm uma atitude positiva face aos desafios
estão dispostos a assumir responsabilidades
e a partilhá-las**

O *empowerment* que tem como objectivo contribuir para a inserção social de jovens em contextos de risco, deverá, assim, ter em especial consideração que as condições atrás referidas devem passar a ser consideradas características indispensáveis ao desenho da sua estratégia.

Assim, importa garantir que os jovens têm poder de decisão, acesso a recursos suficientes e possibilidades de escolha. Por outro lado, capacitá-los para a *assertividade*, confiança pessoal e interpessoal, adquirir competências que desenvolvam o sentido de pertença a uma comunidade e a ser capaz de avaliar e reflectir sobre a sua própria experiência, são dimensões fundamentais para que a percepção de outros sobre os jovens mude.

Como vimos, as vantagens do *empowerment* só são adquiridas quando os próprios jovens reconhecem, também, um conjunto de condições para o seu sucesso. A principal garantia da eficácia de um processo de capacitação para o *empowerment* pode resumir-se ao seu resultado final: o jovem que é capaz de perceber o seu sucesso responsável.

A este respeito, reproduzimos algumas respostas de jovens nas nossas entrevistas:

“Sinto que hoje tenho mais sucesso na escola”

“Os meus professores acham que estou mais responsável e isso é muito importante para mim.”



“Aprendi a fazer uma coisa que não sabia. E a ser responsável por [...]. Acho que crescemos mais com esta liberdade que nos dão.”

“Porque é que estou aqui? Porque faço coisas que não pensei que fosse capaz de fazer!”

“As pessoas dizem que «os do social» não valem nada. Estamos a mostrar que valemos e que somos úteis. Também no meu bairro. Este sucesso é bom.”

3. A CAPACITAÇÃO EM CONTEXTO DE ENF¹

No âmbito desta 3ª Fase do Programa Escolhas, a Educação Não-Formal (ENF) é não apenas um contexto ou uma opção educativa privilegiada pelos projectos locais, como é também, ela própria, deliberadamente, uma área estratégica de intervenção proposta institucionalmente. A promoção da Educação Não-Formal com vista ao reforço da coesão social e igualdade de oportunidades é, na realidade, um dos objectivos centrais do Programa Escolhas.

A Resolução do Conselho de Ministros nº80/2006, de 26 de Junho, que dá início ao desenvolvimento da 3ª Fase do Programa Escolhas, estabelece claramente entre as acções a desenvolver para a promoção da inclusão escolar e educação não-formal:

- “Concepção e desenvolvimento de acções que, através da educação não formal, favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais, promovendo o sucesso educativo e maior a responsabilização numa cidadania mais participativa” (p.4518-4519).

Por outras palavras, é no plano educativo, e em particular no âmbito da educação não-formal, que o Programa Escolhas procura centrar acções com vista à capacitação das crianças e jovens envolvidos. É manifesta uma aposta declarada pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de novas competências de participação.

É inquestionável a pertinência na ENF no contexto de intervenção social dos projectos Escolhas. Em muitos casos, os projectos assumidos enquanto âmbito educativo com vista à transformação pessoal e colectiva, confundem-se eles próprios com o conceito de educação não-formal, de tal forma ela é a referência identitária deste modelo de intervenção. A ENF representa, para os projectos Escolhas, um âmbito e uma ferramenta educativos indispensáveis à estratégia de inclusão social, de cidadania democrática e de participação plena que se quer promover junto das crianças e jovens na sua maioria provenientes de contextos sociais, culturais e económicos mais desfavorecidos.

¹ A elaboração deste capítulo assenta substancialmente na tese de mestrado “Educação Não-Formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal” (ISCTE, 2008), do autor Luis Castanheira Pinto. O trabalho empírico para esta tese incidiu justamente sobre a experiência dos projectos ESCOLHAS.



3.1 Sobre a ENF

Não será porventura possível definir de forma consensual e unânime o conceito de educação não-formal. Sabemos difícil esse exercício de definição justamente porque sabemos o quão devedora é a ENF de uma diversidade de “perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias” (Rothes, 2005:174). O contributo dos discursos dos actores no terreno – neste caso, dos projectos Escolhas – permitem-nos descobrir e compreender, por exemplo, que para além das abordagens académicas e institucionais mais frequentes, a ENF pode também ser caracterizada e enriquecida a partir de uma perspectiva pedagógica própria e entendida enquanto processo de aprendizagem e transformação social.

Na sua origem, a ENF era entendida como:

“...qualquer actividade educativa, organizada e sistemática, desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal de ensino, e com vista a fornecer tipos de aprendizagem seleccionados para subgrupos particulares da população, adultos ou crianças” (Coombs & Ahmed, 1974:8 cit Rogers, 2004:78-79).

Esta formulação - e o termo “educação não-formal” - surge pela primeira vez com maior relevância - ou “é popularizado” - a partir da *Conferência sobre a Crise Mundial da Educação* (1967), organizada pela UNESCO sob a direcção de P. H. Coombs.

Ao longo dos tempos, o conceito evoluiu e é hoje possível encontrar largas dezenas de definições de ENF expressas na literatura. Numa edição de 2003, Trilla-Bernet procura definir a educação não-formal como sendo:

“El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla-Bernet, 2003:30).

Alinhando nesta ideia de um vasto conjunto heterogéneo de actividades educativas fora - e diferente - do sistema formal de ensino, Bibeau diz-nos que:

“... échappant à la standardisation, à l’institutionnalisation et à la sanction formelle d’organismes centraux de planification, l’éducation non

formelle recèle une série d'expériences éducatives véhiculant des propositions diversifiées d'actes éducatifs, tant dans leur mode de programmation, de réalisation et d'encadrement des clientèles qu'au plan des contenus véhiculés et des objectifs poursuivis. Leur seul trait commun, échapper aux exigences les plus caractéristiques des systèmes formels d'éducation" (cit Poizat, 2003:37).

Num universo diferente, a partir de contribuições e investigação-acção sobre um conjunto de organizações da sociedade civil, o projecto MAPA, da responsabilidade da Direcção-geral de Formação Vocacional, diz, explicitamente, que:

"Pode falar-se de educação não-formal sempre que a organização de uma actividade social (produtiva, cultura, desportiva, associativa,...) tem em conta uma intenção educativa facilitadora de aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis" (Morand-Aymon, 2007:11).

Esta pequena amostra de diferentes definições de educação não-formal ilustra, à sua escala, o quanto este conceito pode ter de complexo, heterogéneo e dinâmico. E ainda assim, procurámos apenas circunscrever-nos a um conceito que, como dissemos anteriormente, procura denominar um conjunto de práticas ou intervenções educativas que terão em comum o facto de se realizarem fora do contexto escolar. Naturalmente, "não deve ser subestimado o peso dos modos tradicionais de designar estas intervenções nas diferentes regiões e países do mundo. Assim, é mais provável que elas se designem como Educação Comunitária na Escócia, como Animação em França ou Itália, como Pedagogia Social na Alemanha, como Educação Social nos Estados Unidos ou como Educação Popular na América Latina" (Roths, 2005:179). A densidade do conceito de educação não-formal é sem dúvida devedora desta combinação de práticas, tradições e designações.

A pesquisa cuidada da literatura disponível, a investigação empírica e análise dos discursos dos actores no terreno, permitem-nos apontar hoje quatro tipos de abordagem ao conceito de educação não-formal. A compreensão destas quatro abordagens possíveis, permitir-nos-á situar melhor o papel da educação não-formal e as suas características enquanto descritoras de estratégias de *empowerment* no seio do Programa Escolhas.



3.1.1 ENF como um sector de práticas formativas heterogéneo e dinâmico

Nesta abordagem, a ENF é vista como toda a educação que acontece fora do sistema de educação formal.

“A escola é, com certeza, a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que até hoje a sociedade foi capaz de oferecer. No entanto (...) a escola ocupa apenas um sector do universo educacional; no que resta dele encontramos, por um lado, o imenso conjunto de resultados educativos adquiridos através da rotina comum do dia-a-dia (...) e, por outro, aquele sector heterogéneo, múltiplo e diverso (...): aquele ao qual foi dado o nome de ‘educação não-formal’” (Trilla-Bernet, 2003:11).

Mais do que uma actividade, um programa ou um campo educacional específico, a ENF é aqui vista como um sector de educação complexo, heterogéneo e dinâmico, que funciona em paralelo ao conhecido sistema de educação/ensino formal. Nesta abordagem, as actividades educacionais do sector de ENF podem ser de vários tipos, com qualquer género de conteúdo, planeadas e implementadas por uma variedade de actores, e utilizando um grande leque de opções metodológicas e pedagógicas.

3.1.2 ENF como um programa educativo para colmatar os défices da educação formal

Esta abordagem deriva da própria origem do conceito de educação não-formal, vista como uma resposta educativa para colmatar os problemas não resolvidos dentro do sistema de ensino formal. A origem deste conceito está, para muitos autores, relacionado com a pobreza nas áreas rurais, ou de um modo mais geral, com a necessidade de responder a carências educacionais nos países em vias de desenvolvimento.²

Actualmente, podemos ainda encontrar referências à ENF claramente inscritas nesta abordagem: a ENF vista como um programa educativo (ou um conjunto de programas educativos), fora ou em complementaridade com o sistema formal de educação/formação, intencionalmente planeados e implementados para suprimir necessidades de desenvolvimento de certos grupos de pessoas ou países. Estes programas educativos incluem, principalmente, um conjunto de conteú-

² De acordo com Alan Rogers (2004), o discurso em torno da *educação não-formal* está realmente muito associado ao discurso em torno do conceito de *desenvolvimento*; ambos os conceitos evoluíram paralelamente ao longo das décadas passadas.

dos que procuram uma contribuição directa no desenvolvimento da região/país. O aumento da literacia e alfabetização, desenvolvimento de competências técnicas em áreas como a agricultura, o comércio e a saúde, ou o *empowerment* da sociedade civil, são conteúdos comuns no contexto destes programas.

Segundo esta abordagem, os programas de ENF podem ser dirigidos por governos, autoridades locais, organizações não governamentais, instituições religiosas, agências para o desenvolvimento, etc. São normalmente as instituições internacionais e os governos quem mais partilha desta abordagem.

3.1.3 ENF como uma metodologia pedagógica

O contributo do trabalho empírico que desenvolvemos, a partir das experiências dos projectos *Escolhas*, foi determinante para definir esta abordagem e a seguinte. A partir das suas práticas educativas e dos seus contextos específicos, a ENF deixa de ser apenas um sector educativo objecto de investigação ou um programa institucional ou político, e passa a ganhar “conteúdo pedagógico”, digamos assim; como se deixássemos de lado as preocupações conceptuais, terminológicas e discursivas e passássemos a tratar de uma prática pedagógica repleta de intencionalidades manifestas ou percebidas, de valores sociais e humanos, de transformações pessoais e colectivas, de uma base interventiva quase ideológica.

Começando por esta abordagem, a ENF significa aqui, predominantemente, “métodos não-formais” ou “prática educacional não-formal”. Podemos situar nesta perspectiva expressões muito usadas pelos actores, como: “transportar a educação não-formal para as escolas”; ou “usar os métodos da educação não-formal”. Para lá de um programa ou um sector educativo, a ENF surge como uma metodologia pedagógica erigida a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e metodológicos determinados – na maioria dos casos, de forma oposta ao entendimento comum do ensino tradicional nas escolas.

Nesta perspectiva, mais do que dois sistemas educacionais diferentes, a educação formal e não-formal aparecem como modos opostos de desenvolver estratégias de aprendizagem: o primeiro como reproduzidor do formato de ensino “antiquado”, e o último como a implementação de práticas pedagógicas “alternativas” baseadas numa série de características e princípios como: a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica, a valorização da experiência como factor de aprendizagem, a importância das relações de afectividade e proximidade, o papel incontornável das actividades lúdico-pedagógicas, a promo-



ção da participação activa e voluntária em ambientes não-hierárquicos, a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos, a proposta educativa assente em valores sociais e humanos, conducente a processos de transformação pessoal e colectiva³.

Esta abordagem da ENF é apoiada pelas contribuições das esferas académicas/científicas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia e outras ciências humanas para as quais as escolas não são completamente capazes de propor, desenvolver e aplicar certas visões educacionais alternativas. A convergência com abordagens alternativas à aprendizagem conduziu os especialistas em educação e os profissionais do terreno da ENF a desenvolverem estratégias metodológicas mais coerentes. A liberdade potenciada pela ENF (não limitada pelas dimensões institucional e programática da educação formal) permitiu o aparecimento e consolidação de um grande leque de propostas. Como pudemos verificar com a análise das respostas dos projectos *Escolhas*, estas práticas e estratégias “inovadoras” são agora as normalmente associadas à educação não-formal, até ao ponto de se confundirem conceptualmente – para muitos deles ENF trata-se na realidade de práticas pedagógicas não-formais.

3.1.4 ENF como processo de transformação pessoal e social, assente em valores sociais e humanos

É no âmbito desta abordagem ao conceito de ENF que se pronuncia mais marcadamente a perspectiva dos actores no terreno, no nosso caso, a partir das experiências e contributos dos projectos *Escolhas*. Na realidade, não são abundantes, na literatura disponível, evidências que possam sustentar a proposta desta abordagem – são efectivamente os discursos dos actores que a consubstanciam: a ENF entendida como um processo de transformação baseado em valores sociais e humanos, como sejam, a participação democrática, a solidariedade, a igualdade de oportunidades e não discriminação – quer a nível individual quer a nível colectivo.

Esta abordagem à educação não-formal, parece suplantiar em alguns aspectos as propostas que a literatura pesquisada nos fornece. Claramente, não se trata

³A partir dos contributos dos projectos *Escolhas*.

aqui (apenas) de associar a educação não-formal a um âmbito, um sector ou um programa educativo. Também não é suficiente, ao caracterizar a ENF, procurar delimitar as suas fronteiras conceptuais relativamente à educação formal e informal. É igualmente limitativo tentar identificar ou circunscrever estas práticas numa tipologia de intervenção educativa predefinida. A educação não-formal, neste contexto específico, ganha uma natureza própria: ela alia tudo isto com uma abordagem integrada, na intersecção entre a intervenção social e a pedagogia.

Esta constatação reforça desde já duas ideias: (1) a primeira, de que dificilmente conseguiremos definir ou compreender a ENF em abstracto, de forma generalizada, fora de um contexto e de uma prática específicos; (2) a segunda, de que a compreensão da ENF terá que passar necessariamente por uma abordagem multidisciplinar.

Neste sentido experiência dos projectos do Programa Escolhas desafiam os entendimentos comuns associados na literatura à ENF. No contexto do Programa Escolhas, a ENF parece fazer a síntese entre o desenvolvimento integrado de competências, a individualidade de cada aprendente no processo educativo, os valores que enquadram os actores a comunidade e a transformação que se espera gerar a partir da intervenção educativa.

Esta perspectiva alia-se significativamente às propostas de Maria da Glória Gohn, segundo a qual:

“A educação não-formal designa quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (...). O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objectivos comunitários, (...). O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.” (Gohn, 1999:98-99).

Neste contexto, o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente de mãos dadas. A acção educativa tem uma intencionalidade transformadora, pessoal e colectiva, com vista à promoção ou à defesa de valores partilhados pelos agentes educativos e pela comunidade em que se inserem.



3.2 As características da ENF na perspectiva dos projectos Escolhas

No contexto específico dos projectos Escolhas, a ENF articula-se complementarmente com a educação formal e informal. Esta articulação tem em vista, sobretudo, procurar propostas educativas complementares e alternativas, que contribuam no seu todo para o desenvolvimento de novas competências pessoais e sociais nas crianças e jovens participantes nos projectos. Procura-se, por um lado, colmatar as deficiências e as dificuldades do sistema formal de ensino e, por outro, fazer apelo aos contextos singulares de vivência dos jovens para estimular experiências significativas de aprendizagem.

Neste sentido, mais do que um âmbito ou um contexto educativo, para os projectos Escolhas, o conceito de ENF designa frequentemente um prática pedagógica, uma abordagem metodológica com características específicas, tida muitas das vezes como alternativa – essencialmente, alternativa aos sistema formal de ensino. Dessas características específicas destacamos: (1) a intencionalidade, sistematicidade e a especificidade da proposta educativa, (2) a sua estrutura e orientação predefinidas, (3) a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica, (4) a valorização da experiência como factor de aprendizagem, (5) a importância das relações de afectividade e proximidade, (6) o papel incontornável das actividades lúdico-pedagógicas, (7) a promoção da participação activa e voluntária em ambientes não-hierárquicos, (8) a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos, (9) a proposta educativa assente em valores sociais e humanos, (10) conducente a processos de transformação pessoal e colectiva, (11) a articulação com a educação formal e informal.

O conjunto destas características pedagógicas articuladas entre si proporciona um contexto de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de determinadas competências – essencialmente pessoais e sociais – que a escola, por si só, tem dificuldade em desenvolver. É neste contexto educativo que, segundo os projectos Escolhas, melhor se operam processos de transformação pessoal e colectivos com vista à inclusão social das crianças e jovens com quem trabalham. Estas transformações têm como base um conjunto de valores sociais e humanos dos quais se destacam a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cooperação, a coesão social, a valorização das diferenças, a cidadania activa e a democracia participativa.

Analisemos então algumas dessas características em detalhe.

- Intencionalidade

A ENF como uma estratégia de educação intencional, com objetivos predefinidos

É um aspecto presente em grande parte dos contributos, tanto de forma directa, explícita, quanto indirecta, subentendida. A expressão “intencionalidade” é abundantemente encontrada. Esta abordagem faz alinhar a perspectiva dos projectos Escolhas com uma parte significativa das propostas teóricas e institucionais que encontramos na literatura (Trilla-Bernet, Sarramona, Vazquez, Poizat).

Na voz dos Coordenadores...

“... neste quadro, consideramos que a intencionalidade pedagógica e educadora que está por detrás das actividades e acções levadas a cabo é o elemento mais importante da educação não-formal”

Acompanha esta intencionalidade educativa, um conjunto de objetivos delineados previamente, com vista a proporcionar aprendizagens determinadas na população-alvo destes projectos:

Na voz dos Coordenadores...

“... as actividades dinamizadas pretendem intencionalmente alcançar aprendizagens diferenciadas, com objetivos pré-determinados”

Os projectos Escolhas partilham assim a mesma perspectiva muitos autores, segundos os quais, como nos diz La Belle, “a maior diferença entre estes dois processos [não-formal e informal] reside na ênfase instrucional e programática deliberada, presente na educação não-formal e ausente na educação informal” (1986:2).

- Estratégia Educativa

A ENF enquanto estratégia educativa estruturada e orientada



De forma similar ao ponto anterior, a ENF é entendida como uma prática educativa estruturada e orientada. Por “estruturada” podemos entender que obedece a um desenho consistente e reflectido de uma estratégia de aprendizagem consubstanciada num conjunto de actividades pedagógicas pré-estabelecidas de forma sistemática. Associa-se à ENF uma prática pedagógica orientada, não apenas com uma intencionalidade explicitada, mas com uma direcção, com um caminho apontado; com uma orientação, normalmente para o desenvolvimento de determinadas competências e valores:

Na voz dos Coordenadores...

“... actividades estruturadas e/ou semi-estruturadas, na medida em que, apesar de não haver um programa, um espaço e um tempo muito rígidos (...), existe um conjunto de objectivos e estratégias definidos (com um grau de estruturação diferenciado, dependendo da actividade)”

São claros os critérios de “especificidade”, “estrutura” e “sistematicidade”, apontados frequentemente na literatura, associados à ENF. Estes são critérios que diferenciam, essencialmente, a educação não-formal da educação informal, e que os projectos Escolhas parecem assumir de forma clara.

- Papel do aprendente no processo educativo
Em ENF, o aprendente está no centro

Vista na sua perspectiva de proposta educativa ou formativa, a ENF é associada pelos projectos Escolhas a uma pedagogia centrada no aprendente. Toda a estratégia de aprendizagem é construída a partir das necessidades, dos interesses, das expectativas e motivações de cada uma das crianças e jovens. A ENF entende-se pois como uma prática educativa flexível e adaptativa, procurando ir ao encontro das características e perfis de cada um enquanto aprendente.

Na voz dos Coordenadores...

“... [a ENF] promove processos de aprendizagem, adequados a um ou vários elementos, tendo em conta idades e níveis de ensino, ritmos e dificuldades, interesses e necessidades, de forma contextualizada, aberta, abrangente e flexível, centrada no aprendente, em espaços comunitários, num tempo dedicado, por motivação intrínseca...”

“... pensamos que um desafio da educação não formal eficaz, é precisamente a sua capacidade de se centrar no indivíduo e de conciliar “o tempo da intervenção” com “o tempo dos indivíduos” a quem queremos chegar”

- Valorização da experiência pessoal no processo de aprendizagem
A ENF, valoriza e parte da experiência

Na mesma linha do ponto anterior, é notória a importância da “experiência”, das “vivências” dos aprendentes na construção do caminho de aprendizagem desenvolvido. Estas práticas têm pois maioritariamente lugar em contextos “o mais próximo possível das experiências quotidianas dos destinatários, inclusivamente no contexto escolar, constituindo-se como prática pedagógica alternativa que enriquece aprendizagens e práticas pedagógicas formais”⁴. Da mesma forma, o recurso à **experiência** (próximo do sentido de “experimentação”) como metodologia de aprendizagem é altamente valorizado:

Na voz dos Coordenadores...

“... a abordagem da aprendizagem experiencial, aprender fazendo, é um trunfo a par da relação que vai sendo construída com os intervenientes no projecto.”

Esta valorização da experiência tem também – ou sobretudo – um reflexo na **valorização dos aprendentes** propriamente ditos, e da sua auto-imagem, enquanto sujeitos de transformação. Os seus saberes e saberes-fazer, as suas competências,

⁴ Na voz dos coordenadores.



a sua cultura e a sua praxis quotidiana são trazidos para a arena educativa como fonte valiosa de aprendizagem conjunta, de forma positiva e construtiva.

Na voz dos Coordenadores...

“... o nosso projecto versa sobre o apoio a indivíduos mais carenciados e excluídos sempre numa lógica de responsabilização e de potencialização das suas capacidades”

“... no esforço contínuo de promover aprendizagens positivas que valorizam as suas competências pessoais e sociais, o espírito crítico e a participação cívica”

- Importância das actividades lúdico-pedagógicas

Em ENF, as actividades lúdico-pedagógicas são centrais

Em educação não-formal, no âmbito dos projectos Escolhas, as actividades lúdicas assumem um carácter pedagógico: como se estivéssemos a falar do “desenvolvimento de actividades em que o lúdico e o pedagógico andam de mãos dadas”⁵. Os projectos associam à ENF a proposta, em contexto educativo, de uma série de actividades (de oficinas, de visitas, de jogos, de experiências,...) que, estruturadas e orientadas que são do ponto de vista pedagógico, contribuem de forma determinante para o desenvolvimento de novas aprendizagens e de novas competências.

Na voz dos Coordenadores...

“... desenvolve-se um plano de acção individual e/ou grupal, de carácter lúdico-pedagógico, com objectivos gerais e específicos a atingir, enquanto processo educativo e formativo diferenciado, de práticas, conducentes à melhoria de (re)conhecimentos e de participação activa, em iniciativas individuais e colectivas”

“... conseguido através de actividades informais, mas repletas de objectivos formativos e educacionais [...] no estabelecimento de regras, na construção de uma consciência cívica e de responsabilização individual, através de uma série de actividades lúdico-pedagógicas”

⁵ Na voz dos projectos.

Esta “ludicidade” das actividades educativas é muitas vezes referenciado como o factor que possibilita motivar efectivamente estas crianças e jovens para a aprendizagem. Neste, joga-se frequentemente a complementaridade, mas também a contraposição, em relação à escola, ao entender este como um “espaço completamente diferenciado do da educação formal – ambiente lúdico-pedagógico”.

- Importância da relação afectiva e de proximidade

Em ENF a relação afectiva e a proximidade são importantes

Em boa parte dos casos, a abordagem pedagógica que caracteriza a ENF dá lugar à afectividade e às relações de proximidade. Esse é, aliás, um dos aspectos salientados como factor que induz aprendizagens significativas.

Na voz dos Coordenadores...

“... a constatação de que a educação não formal, através da inexistência de hierarquia e pelo seu carácter voluntário, permite o estabelecimento de uma relação afectiva que serve de base a uma potenciação de todo o processo de aprendizagem”

Desenvolvem-se pois um conjunto de “actividades em que a relação pedagógica é fundamental, centrada na proximidade, nos afectos...”. Esta relação afectiva e de proximidade, procura-se não apenas numa relação directa entre técnicos (formadores) e participantes (formandos), mas de uma forma mais abrangente, com toda a comunidade envolvente, educativa. A este respeito, diz-nos Luis Rothés que “estamos pois a falar de práticas educativas que se aproximam da vida quotidiana dos sujeitos, que podem desenvolver-se num leque muito alargado de espaços físicos e sociais, estando menos presos à delimitação dos tempos de formação. São práticas que, podendo decorrer em contextos determinados para o efeito, encontram o seu sentido, se não mesmo a sua atmosfera de excelência, nos tempos e espaços da vida comunitária”(2005:176).

- Dinâmicas de participação

Em ENF, todos participam, de forma voluntária

Esta é uma característica chave apontada por uma grande maioria dos projectos: a ENF procura e promove a participação activa de todos, de forma livre e vo-



luntária, num contexto preferencialmente não-hierárquico. Metodologicamente, privilegia-se a interactividade, a iniciativa, a apropriação do processo por parte de todos participantes.

Na voz dos Coordenadores...

“... [procura-se o] desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como actores na organização e avaliação das próprias actividades”

Esta abordagem, espelha (ou projecta) nas actividades educativas o contexto de cidadania democrática e participativa que se quer promover na comunidade ou na sociedade envolvente. A experiência significativa da participação nos espaços educativos propostos potencia, nas crianças e jovens, a reprodução destas mesmas atitudes e dinâmicas participativas fora desses espaços.

• Processos de avaliação

Em ENF existe avaliação: de forma participada, contínua e dinâmica

Os projectos Escolhas associam à ENF a prática de avaliação. A avaliação integra o quadro conceptual de uma proposta educativa que deve ser estruturada, orientada, específica, sistemática e, portanto, avaliada. Nesta avaliação, os participantes não são no entanto “avaliados no sentido escolar, ou seja não lhes é atribuída uma nota”. Ao contrário, trata-se de uma avaliação essencialmente qualitativa, sem lugar à atribuição de juízos ou de escalas de valor. Não é apenas a aprendizagem em si que é avaliada, mas também, e sobretudo, toda a proposta educativa. A avaliação é um processo, contínuo, participado por todos e adaptado aos perfis formativos e de aprendizagem pré-definidos. A ENF é nesta linha associada ao “desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como actores na organização e avaliação das próprias actividades”. O carácter contínuo, dinâmico e participado dos processos de avaliação é ainda sublinhado em vários projectos.

Na voz dos Coordenadores...

“... Não queremos com isto dizer que o aluno não seja avaliado, pois é efectuada uma avaliação qualitativa, de qualquer forma, é uma avaliação diferente, que não tem o “peso” que o tipo de educação formal exige. A nossa avaliação vai no sentido de orientar

o processo de desenvolvimento da criança/jovem.[procura-se o] desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como actores na organização e avaliação das próprias actividades”

“... a avaliação surge como processo adaptado ao nível dos métodos participados e contínuos, como forma de acompanhamento do próprio processo educativo”

- Educação assente em valores sociais e humanos

A ENF é assente em valores

Para a generalidade dos projectos, a ENF não é neutra; ela assenta em valores e princípios chave para a promoção da inclusão social e da cidadania democrática. É invariavelmente neste quadro de intervenção que a ENF é situada. Princípios como a igualdade de oportunidades, a coesão social, a valorização das diferenças, a solidariedade e a cooperação são em grande medida pilares orientadores da prática educativa, que podemos sintetizar nestes excertos:

Na voz dos Coordenadores...

“Pretendemos acima de tudo, uma formação a nível dos valores familiares, sociais e culturais, entre outros, proporcionando às crianças/jovens um ambiente motivador, securizante e enriquecido de diferentes experiências, para que possam desenvolver características sociais assertivas e, no futuro, possam ser cidadãos qualificados a vários níveis, que tenham uma autonomia eficaz e funcional, visando contribuir para uma sociedade mais justa, próspera e igualitária”

“... paralelamente à aprendizagem dita normal ou formal, deve existir uma formação ao nível dos valores sociais, culturais e familiares”

A intensidade com que se faz associar a ENF à educação para os valores e com valores é de tal forma explícita que, em alguns casos, parecem até confundir-se positivamente os conceitos: “[a ENF] pode ser entendida como um conjunto de princípios que regem a nossa intervenção”; ou ainda: “para nós Educação Não Formal é educação de inclusão”.



- Processo de transformação pessoal e colectivo
A ENF é um processo de transformação pessoal e colectivo

Para os projectos Escolhas, ENF e transformação são dois conceitos indissociáveis. Por um lado, a intervenção para a mudança social, que está no horizonte dos projectos, faz-se com recurso a uma prática educativa, específica, que possa “proporcionar aprendizagens que provoquem modificações”. Por outro lado essa mesma prática educativa só tem sentido se, intencionalmente, procurar induzir essa transformação pessoal e social.

Na voz dos Coordenadores...

“... está assente em princípios de desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada indivíduo, enquanto sujeito activo de transformação de si próprio, dos outros e dos contextos”

“... o nosso propósito final passa, sobretudo, por proporcionar aprendizagens que provoquem modificações, tanto nos jovens como nos pais, no seu comportamento e atitudes, assim como o desenvolvimento de competências que os ajudem a formular os seus próprios projectos de vida”

Podemos dizer que as actividades educativas propostas no âmbito dos projectos Escolhas, “pretendem assumir um papel activo na construção de um projecto de vida adaptado a cada indivíduo, no qual cada um é actor de mudança”. Esta “educação para a mudança social” é, nestes contextos, identitária da educação não-formal. Daí a importância tantas vezes referenciada de uma prática pedagógica que possa, com recurso à experiência, fazer questionar sobre as suas vivências e práticas, provocar a consciência para a necessidade de adoptar novas atitudes e comportamentos e, com isso, gerar então processos que transformem os indivíduos e, a partir deles, os meios em que se inserem.

- Articulação com a Educação Formal e Informal
A ENF surge na intersecção das demais

Apesar de ser a última característica enunciada, esta será porventura uma das primeiras notas importantes a reter sobre a ENF no contexto dos projectos Es-

colhas: esta é em grande medida entendida de forma articulada e complementar com a educação formal e com a educação informal.

Na voz dos Coordenadores...

“No nosso ponto de vista, uma característica relevante da educação não formal é que esta se apoia quer na educação formal, quer na educação informal. Assim, apoia-se e faz a articulação com ambas. Apoia-se e surge na intersecção de ambas. É permeável. Ganha espaço e reconhecimento porque tem intenções e metodologias específicas. É eficaz porque ao fazer um constante vaivém com a educação formal e informal, contextualiza as suas acções nos contextos/modos de vida dos indivíduos”

Os técnicos deste programa situam, aliás, os seus projectos na intersecção destes três domínios educativos: “o espaço que o projecto ocupa, embora tenha uma especificidade própria, vive da relação estreita e contínua que estabelece com os agentes que se integram na educação formal e informal, ou seja, professores, familiares, vizinhos, entre outros” ou ainda “situamo-nos muitas vezes no interface entre os 3 domínios da classificação tripartida”.

No que respeita à relação com a educação formal, sobressaem largamente as expressões “articulação” e “complementaridade”. De forma significativa, os projectos indicam que as suas práticas de educação não-formal vêm de alguma forma “superar os problemas não resolvidos no sistema formal do ensino”. Esta noção é na realidade amplamente partilhada. A leitura dos contributos dos projectos sugere que a escola tem dificuldade em promover determinadas aprendizagens junto dos seus alunos; ou, noutra perspectiva, os jovens participantes nas actividades dos projectos Escolhas não encontram na escola o contexto educativo adequado ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens necessárias à sua plena integração e participação social. As estratégias de aprendizagem desenhadas no âmbito dos projectos, em contexto de educação não-formal, vêm responder as estas dificuldades, em articulação com a própria escola. Esta complementaridade tem, aliás, e para além do desenvolvimento de novas competências, um impacto no próprio desempenho escolar.



Na voz dos Coordenadores...

“... a articulação de “actividades lúdico-pedagógicas interdisciplinares com o currículo escolar têm um contributo muito significativo no processo educativo dos alunos e sucesso escolar”

“... algumas actividades são ministradas em complemento com as escolas com vista à reintegração dos alunos na escola, à promoção do sucesso educativo e à maior co-responsabilização numa cidadania mais participativa, bem como desenvolver competências pessoais e sociais”

Simultaneamente, o trabalho desenvolvido no âmbito da educação não-formal, vem reforçar as oportunidades de aprendizagem informal. O papel das actividades lúdico-pedagógicas será, nesta vertente, o factor mais evidenciado: “o seu objectivo vai além da ocupação dos tempos livres, mas ambiciona o desenvolvimento de aprendizagens não-formais, complementares àquelas que as crianças e jovens podem adquirir no âmbito da educação formal e reforçando, ainda que de forma indirecta, a própria educação informal”.

3.3 A ENF e a capacitação para o *empowerment*

Descrita a ENF desta forma – como vimos no ponto anterior – ser-nos-á mais fácil compreender como ela se torna factor de capacitação para o *empowerment*, particularmente num contexto de inserção social.

Comprovámos de facto que, no âmbito dos projectos Escolhas, a educação não-formal está intimamente associada a processos educativos com vista ao desenvolvimento de (novas) competências pessoais e sociais. Este aspecto estará porventura relacionado com o facto de uma boa parte dos jovens e crianças participantes nos projectos Escolhas serem elas próprias provenientes de contextos económicos e sociais desfavorecidos, com baixos níveis de qualificação e literacia e com mínimas oportunidade de participação cívica e social.

Na voz dos Coordenadores...

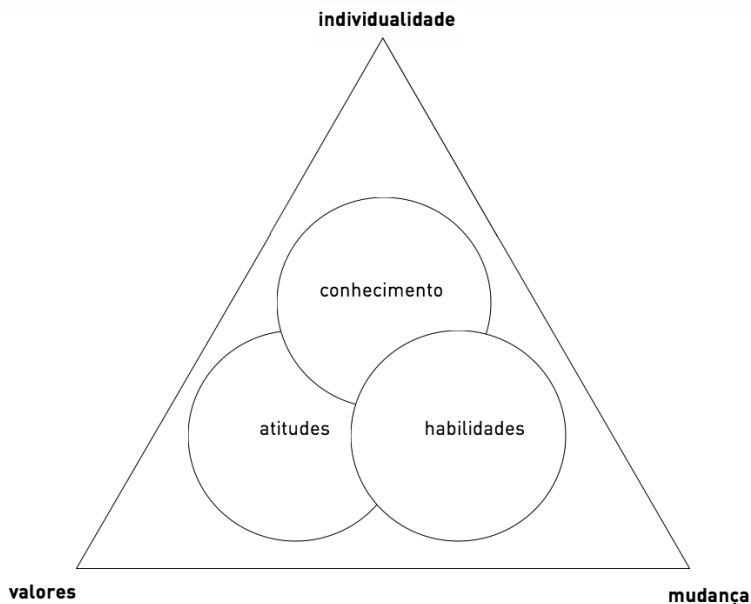
“... o Projecto (...) contém no seu plano cerca de 75% das suas actividades vocacionadas para a educação não formal, isto por-

que consideramos ser uma forma eficaz de trabalhar as competências pessoais e sociais dos indivíduos com que trabalhamos. Não os queremos dotar de competências escolares efectivas, até porque é esse o papel da escola, mas queremos que se tornem indivíduos mais capazes de responder às necessidades diárias, capazes de tomar decisões plenas de consciência, avaliar os riscos das suas acções e acima de tudo, capazes de assumir as consequências dos seus actos”.

A educação não-formal é aqui identificada como um âmbito educativo capaz de estimular de forma mais eficiente e eficaz os jovens e crianças dos projectos para uma aprendizagem estruturada e orientada: “a sua importância dentro do projecto sempre foi reconhecida como um instrumento de muita utilidade para a aquisição de competências que de outra forma a nossa população alvo não teria acesso ou oportunidade de obtenção”.

Esta é talvez, aliás, uma das características atribuídas à ENF mais importante de reter: o desenvolvimento de estratégias educativas com vista à promoção de determinadas competências, particularmente aquelas do domínio pessoal e social, é mais fácil num contexto de educação não-formal. A combinação de abordagens pedagógicas e de metodologias de aprendizagem, a proximidade aos contextos de vivência dos participantes, a utilização de actividades lúdico-pedagógicas para estimular a motivação para a aprendizagem, a possibilidade de adaptar os processos educativos aos perfis individuais de cada aprendente, o recurso à experiência pessoal das crianças e jovens como recurso pedagógico, entre outros, são alguns dos factores que determinam esta maior eficácia no desenvolvimento de determinadas competências. Este dado é particularmente importante no âmbito do que tratámos no capítulo 2.1 deste trabalho.

Na realidade, e tendo em conta os domínios de competência apresentados anteriormente, - conhecimento, aptidões e atitudes - a virtude reconhecida da ENF é esta operar justamente na intersecção dos três. O esquema abaixo ajudar-nos-á a compreender melhor esta ideia.



Fazendo uso das características atrás descritas e, sobretudo, de uma combinação de propostas e abordagens metodológicas, a ENF possibilita o desenvolvimento integrado de competências, na intersecção destas três dimensões. Fá-lo ainda, balizando o desenvolvimento dessas mesmas competências entre o respeito da **individualidade** de cada, os **valores** que se quer promover ou proteger, e ainda as **mudanças** ou transformações que pretende operar.

Note-se que, noutras perspectivas, a função do desenvolvimento destas dimensões de competências (ou da “educação para”) poderia ser atribuída a actores sociais diferenciados. Tipicamente, a escola educaria para o conhecimento e saber, o trabalho para as aptidões técnicas e a família construiria a estrutura de valores e atitudes.

Aquilo que nós sabemos, hoje, é que o desenvolvimento de determinadas competências não pode ser feito apenas por via cognitiva ou de treino prático, isoladamente. A competência para fazer escolhas conscientes em contextos complexos e adversos, ou a competência planear, implementar e avaliar, são dois exemplos típicos. Mostram como apenas podemos desenvolver estas competências na intersecção entre o desenvolvimento cognitivo, técnico e comportamental.

A virtude apontada à educação não-formal, é justamente ela permitir fazer a síntese destas funções, desenvolvendo competências de forma integrada. São as suas características intrínsecas – atrás enunciadas – que tornam possível o combinado educativo e pedagógico que produz estes resultados.

O conjunto das afirmações seguintes, nas vozes de um mesmo grupo de jovens, num mesmo projecto, revela estas novas competências adquiridas de forma integrada:

“Fiquei mais madura; quando comecei não ligava, não pensava como penso agora. Eu tenho um objectivo e quero ter um fruto. Agora quero mais, quero muito mais – vou trabalhar para isso, para mudar a imagem do meu bairro. Agora tenho ideia de que, se quero isto, posso trabalhar por isso, e vou conseguir. [...] Sou mais responsável; sou capaz de assumir responsabilidades na associação. Temos um objectivo e vamos lutar por ele. [...] Hoje sou capaz de dar um conselho a um miúdo. [...] Mudou a minha maneira de ver as coisas; antes não ligava a estas coisas, queria apenas vadiar; agora posso chegar-me à frente e falar com a vereadora da Câmara.”

É, pois, possível fazer o cruzamento entre a características da capacitação para o *empowerment* atrás elencadas e as características associadas à educação não-formal.

Capacitação	ENF	Na voz dos jovens
Ter poder de decisão	A centralidade do aprendente da abordagem pedagógica; a criação de ambientes de aprendizagem não hierárquicos	toda a gente tem uma responsabilidade
Ter acesso a informação e recursos	Articulação com a educação formal e informal	Aqui temos os materiais e ensinaram-nos a utilizá-los
Ter um conjunto de opções para escolher	Diversidade de propostas pedagógicas e combinação de diferentes metodologias	festas , colónias férias, saídas para fora, intercâmbios, fazemos reuniões semanais, trocamos ideias; aprendemos com a organização de festas



Capacitação	ENF	Na voz dos jovens
Consciência de que o indivíduo pode fazer a diferença	Promoção da participação activa e voluntária de TODOS	quem está cá é porque quer! não estamos cá para ganhar dinheiro no fundo é porque nós todos gostamos do nosso bairro
Pensar crítico	Predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos	soubemos assumir os erros, aprender e da vez seguinte corrigir
Sentido de pertença a um grupo ou comunidade	Importância das relações de afectividade e proximidade	nós somos os fundadores todos cooperam aqui dentro do bairro somos todos unidos; temos essa união que outros bairros não têm.
Saber aprender	A valorização da experiência como factor de aprendizagem	aqui na quinta temos de tudo um pouco, cada um tem o seu talento, por isso vamos longe.
Mudar percepções dos outros sobre as suas próprias competências	Conducente a processos de transformação pessoal e colectiva	queremos limpar a imagem do nosso bairro; a associação tem como objectivo mostrar que [o bairro] não é aquilo que pensam

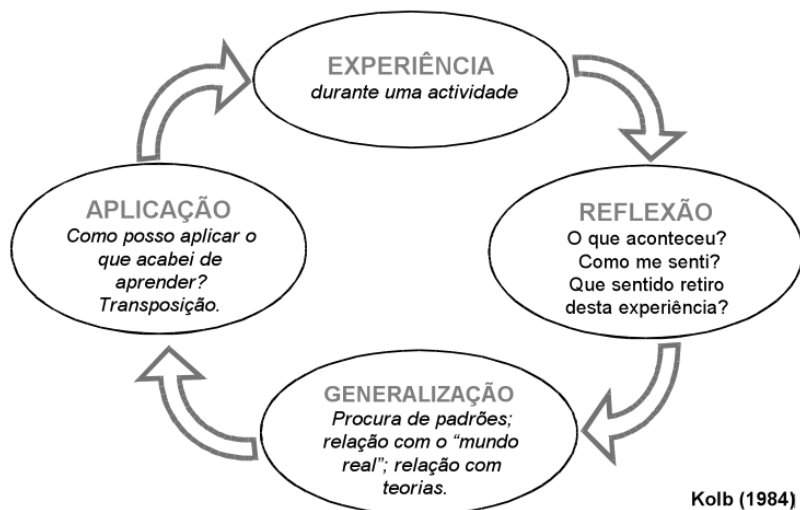
O êxito de alguns dos projectos visitados – na perspectiva dos próprios jovens – pode ser associado, em boa medida, a esta convergência de características respeitantes, por um lado, às estratégias de *empowerment*, por outro, às estratégias de educação não-formal.

Destas características ressaltam naturalmente (1) a centralidade do aprendente e (2) a valorização da experiência enquanto factor de aprendizagem e (3) as relações de proximidade e afectividade. A literatura e a investigação são abundantes nas referências a estas três alavancas de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Da abordagem humanista (Abraham Maslow, Carl Rogers e Malcom Knowles), à abordagem *construtivista* (Candy, Dewey, Jean Lave, Piaget e Vygostky), passando pela *aprendizagem social* de Albert Bandura, a *aprendizagem emancipatória* de Paulo Freire ou a aprendizagem transformativa de Jack Mezirow, a educação não-formal, no contexto do Programa Escolhas, parece fazer a síntese do “melhor destes mundos”. Quando colocada ao serviço das estratégias de *empowerment* para a inserção, o resultado é de facto notável.

Procurando concretizar, tomemos como referência a valorização da experiência como factor de aprendizagem e desenvolvimento de competências específicas. Sabemos ser este um factor determinante do sucesso de qualquer estratégia de *empowerment*.

Num contexto de educação não-formal o recurso à experiência enquanto estratégia de aprendizagem pode ser descrita em quatro etapas-chave: (1) a experiência propriamente dita (real ou simulada), (2) a reflexão sobre essa experiência, (3) a generalização de “lições” retiradas e (4) a aplicação numa nova situação da vida profissional ou quotidiana. O mesmo pode ser descrito com recurso ao “Ciclo de Aprendizagem Experiencial” de Kolb (1984):



Numa boa parte dos casos, este processo completo não é sempre explícito ou sequencial-linear. Pode até realizar-se em pequenas espirais ao longo de toda a duração do projecto. No entanto, ele está presente numa grande parte dos casos analisados.



4. OS CONTRIBUTOS DO PROGRAMA ESCOLHAS

4.1. A capacitação no contexto do Programa Escolhas

Assumimos, neste estudo, que a perspectiva do Programa Escolhas tem virtudes suficientes para constituir uma interessante resposta aos desafios do *empowerment*, providenciando exemplos significativos de como um instrumento cuidado e “cirúrgico” de intervenção social pode ter feitos positivos. Salientamos que tal se deverá, em grande medida, ao desenho do próprio Programa, particularmente às características desta sua terceira geração, já que potenciam um claro reforço das parcerias de base local, de aproximação à comunidade e da centralidade do *empowerment* dos beneficiários.

Os quatro grandes eixos de acção definidos ao abrigo do Programa são espelho disso. Dos objectivos traçados e das expressões usadas, destacamos:

“Medida I - Inclusão Escolar e Educação Não Formal

(...)

- c) Acções de educação não formal que favoreçam a **aquisição de competências pessoais e sociais**, promovendo o sucesso educativo;
- d) **Co-responsabilização** das famílias no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, através da mediação familiar e formação parental.

Medida II - Formação Profissional e Empregabilidade

(...)

- b) **Capacitação dos destinatários com competências e saberes** que constituam vantagens competitivas para a sua integração social e profissional;
- c) **Promoção da responsabilidade social de empresas e outras entidades**, mobilizando oportunidades para a inserção na vida activa (estágios profissionais, promoção do primeiro emprego, etc.).

Medida III - Participação Cívica e Comunitária

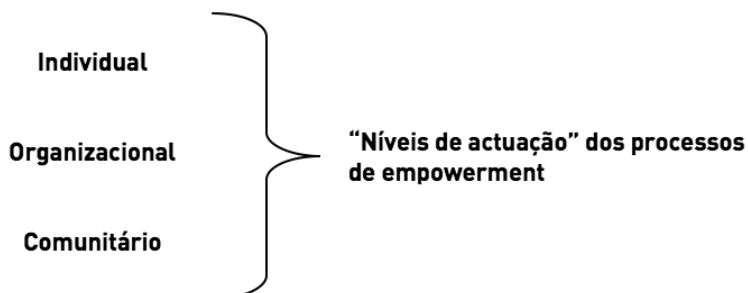
- a) Desenvolvimento de espaços criativos e inovadores, que permitam dinamizar actividades ocupacionais facilitadoras **da integração comunitária e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais**;

- b) **Promoção da participação social**, através das dinâmicas associativas (formais e informais);
- c) **Desenvolvimento de um espírito de cidadania activa** no sentido de valorizar a presença das crianças e jovens na sociedade;
(...)
- e) **Aproximação às instituições do Estado**;
- f) **Co-responsabilização** dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional;
- g) Iniciativas de **serviço à comunidade**;
(...)

Medida IV – Inclusão Digital.

- (...)
- b) **Actividades específicas de âmbito formativo** em Tecnologias da Informação e da Comunicação;
(...)

Reconhecemos, ainda, que demasiadas vezes a capacitação de jovens se limita a focar a atenção exclusivamente no desenvolvimento de competências para a inserção em contextos “dirigidos” por adultos. Ao investir no *empowerment* dos jovens, o Programa Escolhas pode ajudar a re-equilibrar a balança que, tendencialmente, exclui os jovens da tomada de decisões. Assim, estes processos contribuirão para melhorias a três níveis:



Estes níveis de actuação – quando devidamente integrados – têm um potencial enorme de contribuir para a cidadania, para a criação de confiança e de capital social.



A confiança e o sentido de partilha de valores e normas comuns, que são encajados através dos processos de capacitação, podem contribuir significativamente para isto. Particularmente em contextos de risco – como são aqueles que caracterizam os territórios de intervenção privilegiados pelo Programa Escolhas. Esta aposta pode ser o contributo que possibilita que se dê “mais um passo” na construção de entendimentos, consensos e acção colectiva. O sucesso da inserção social é, assim, também o sucesso do *empowerment*.

No caso do Programa Escolhas importa clarificar e retratar quais os mecanismos e processos de capacitação adoptados. Este é também o objectivo geral do Estudo: verificar de que forma se processou o contributo do Programa Escolhas para a capacitação dos agentes envolvidos e identificar as formas através das quais estes têm constituído relevantes práticas de *empowerment*.

Por reconhecermos, quer a coincidência dos mecanismos de Educação Não Formal (a seguir explicitados) com os elementos constituintes dos processos de capacitação para o *empowerment*, quer pela forma objectiva e clara com que o próprio Programa Escolhas assume como preferencial as metodologias a ela associadas, damos especial atenção ao contexto em que estes se desenrolam.

Focamos, assim, a nossa análise nas denominadas práticas de Educação Não Formal e no seu contributo para o desenvolvimento das competências necessárias à inclusão social de crianças e jovens em contextos sócio-económicos vulneráveis.

4.2. Pressupostos para um “retrato” do empowerment no âmbito do Programa Escolhas

Assumimos, de início, que este estudo procuraria contribuir para o conhecimento de algumas características do Programa Escolhas e para a reflexão sobre os processos de capacitação para o *empowerment*. Foi este o pressuposto que presidiu à sua elaboração.

O desafio colocado não é simples: procurar retratar os projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas, identificando, a partir da perspectiva dos seus beneficiários, quais os contributos para a sua capacitação e quais os processos através dos quais estes promovem o *empowerment*. Para tal procurámos identificar os mecanismos através dos quais se promoveu a capacitação dos agentes envolvidos nos projectos e identificar as formas através das quais estes têm constituído relevantes práticas de *empowerment*.

Por considerarmos que as dimensões previamente descritas – características dos processos de capacitação e da Educação Não Formal – são exclusivamente focalizadas nos destinatários do *empowerment*, propusemo-nos abordar estas questões, centrando o estudo na perspectiva dos beneficiários do Programa Escolhas, procurando reportar as suas próprias experiências e a avaliação do seu percurso.

A metodologia adoptada assenta, assim, na perspectiva dos “beneficiários” do Programa: os seus conhecimentos, experiências e recursos. Procurámos ultrapassar as dificuldades metodológicas inerentes a processos de intervenção da sociedade civil desenvolvidos a longo prazo, que exigiriam uma monitorização demorada e complexa, através de entrevistas aos principais actores destes projectos em *focus groups* de casos previamente seleccionados.

As técnicas de investigação utilizadas envolveram visitas aos locais onde se desenvolvem os referidos projectos, identificação e análise de material que os documenta, grupos de discussão com os beneficiários e entrevistas com alguns actores chave, nomeadamente com os coordenadores dos respectivos projectos.

As principais limitações metodológicas identificadas dizem respeito ao período de tempo disponível para a elaboração do estudo, já que os projectos a analisar desenrolam-se em “janelas temporais” que o ultrapassam. O recurso a estudos de caso, com maior profundidade e diversidade metodológica, poderia ser o mais adequado para ultrapassar estas dificuldades, mas dados os objectivos perseguidos, as limitações referidas e o facto de outros instrumentos complementares já se encontrarem em elaboração recorrendo a tal opção metodológica - nomeadamente a avaliação desta 3ª Fase do Programa - julgamos que as características particulares deste estudo tornam viável esta preferência e, estamos certos, contribuirão para construção de um retrato mais completo do referido Programa.

A generalização decorrente desta opção metodológica pode ser, eventualmente, criticável. Estamos cientes da diversidade de contextos e projectos no qual o Programa Escolhas se insere em todo o país. No entanto, julgamos que a escolha dos casos a analisar (representativos da escala de intervenção, geografia e impacto) – a partir dos quais se constituíram os grupos de beneficiários entrevistados - procurou dar resposta a esta multiplicidade de factores, assumindo-se – conscientemente - como um “retrato” do referido Programa.

O número de “casos” seleccionados procurou dar, assim, resposta ao problema da representatividade, não tendo, no entanto, sido em número excessivo por



este poder impossibilitar a sua análise e conclusão atempada. Assim, foram cuidadosamente identificados os critérios de selecção (com a colaboração dos responsáveis pelo Programa Escolhas).

Os doze projectos foram seleccionados de acordo com a sua distribuição geográfica e com as suas características⁶. Procurou assegurar-se a maior diversidade possível na amostra escolhida, quer do ponto de vista geográfico e tipo de território social, quer da população-destinatário e das metodologias e tipos de actividades desenvolvidas pelos projectos.

Importa salientar um facto determinante na selecção dos projectos e sobre o qual incidiu – quase exclusivamente – o objecto das entrevistas: uma actividade em particular desenvolvida pelos projectos e cujo relevo e importância para o *empowerment* dos jovens é explicitamente afirmado e reconhecido pelos respectivos coordenadores e responsáveis nacionais pelo Programa.

Desta forma, os projectos que foram objecto deste estudo – e em particular, as actividades específicas aí desenvolvidas - foram o(a)s seguintes:

1. Pular a Cerca (II) - Porto

A actividade desenvolvida, particularmente através da prática do desporto em equipa no âmbito do projecto “Companhia de Rugby”, tem vindo a ser apontada como um exemplo – particularmente interessante - de inserção social. Para além da promoção do desporto e de uma modalidade normalmente afastada de contextos sociais como estes, os valores associados a este tipo de actividade em equipa são enaltecidos: fair-play, coragem, respeito e trabalho de equipa.

O objectivo passa pela criação de alternativas desportivas para os jovens, mas entendidas como um poderoso instrumento de formação, de estabelecimento de contactos inter-pessoais e de transformação de atitudes e comportamentos.

“Local de Implementação: Bairro do Cerco do Porto, Porto

Instituição Promotora:

Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto

Parceiros:

Associação do Porto de Paralisia Cerebral-Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto;

Escola Secundária /3^o ciclo do Cerco – Porto;

⁶Importa referir que para a elaboração deste estudo – e dadas diversas limitações que decorreram do agendamento das referidas entrevistas – foram considerados 10 projectos.

Junta de Freguesia de Campanhã;
Universidade do Porto

Destinatários:

850 destinatários.

O Projecto Pular a Cerca(II) surge na sequência do trabalho desenvolvido pelo Programa Escolhas no Bairro do Cerco do Porto, desde 2002 e, como tal, visa assegurar a continuidade das acções de intervenção desenvolvidas por este Programa para os anos de 2006 a 2009, ajustando-as a uma nova conjuntura envolvente.

Objectiva, portanto, três eixos de intervenção:

- 1) Constituir/dinamizar, no contexto da Escola, três Grupos de Trabalho: Grupo 1 - Grupo de Trabalho para as questões do sucesso e inclusão escolares; Grupo 2 - Grupo de Trabalho para as questões do emprego e formação profissional; Grupo 3 - Grupo de Trabalho para as questões individuais, cívicas e comunitárias.
- 2) Contribuir para o sucesso, qualificação e inclusão escolares, a formação profissional e o emprego.
- 3) Contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, incluindo as de cariz cívico e comunitário.”⁷

2. Qualificar - Porto

O grupo de percussão Kukiiro procura traduzir uma aposta deste projecto no enriquecimento musical e cultural dos jovens. O recurso à educação pela arte é dos mais consensuais enquanto estratégia de capacitação. Duas características desta actividade são centrais para a sua inclusão num estudo sobre *empowerment*: o facto de esta se realizar em grupo, tendo cada elemento competências específicas; e a promoção da responsabilização de todos os elementos pelo trajecto musical, actividades e sucesso do grupo. Mais uma vez a dimensão individual e colectiva dos processos de *empowerment*.

“Local de Implementação: Associação e escolas parceiras, Porto

Instituição Promotora: Qualificar para Incluir Associação de Solidariedade Social

Parceiros:

CESSS/Instituto Superior de Serviço Social do Porto;

Escola Secundária de Alexandre Herculano;

Agrupamento vertical Pires de Lima;

⁷A informação relativa a cada projecto foi fornecida pelo Programa Escolhas e encontra-se disponível, na íntegra, em <http://www.programaescolhas.pt>.



Teatro de Ferro Associação

Destinatários:

85 destinatários.

Este Projecto pretende:

1. Mobilizar e concertar os diversos agentes educativos para que crianças e jovens em grave risco de exclusão social adquiram competências e certificações escolares, com efectivo potencial para interromper o ciclo de reprodução da pobreza;
2. Envolver crianças e jovens socialmente muito vulneráveis numa dinâmica educativa extra escolar suficientemente rica em aprendizagens para que possam tornar-se cidadãos empenhados na melhoria das suas condições de vida;
3. Proporcionar aos jovens conhecimentos rigorosos acerca do mercado de trabalho e das profissões a fim de contribuir para a consistência do seu projecto profissional e de contrariar as idealizações da realidade muito frequentes entre estes jovens.”

3 - Animar para Prevenir II

A actividade “Assembleia de Jovens” decorre semanalmente no âmbito deste projecto. Trata-se de um espaço de debate, de partilha de ideias, de reflexão e de responsabilização pelas actividades desenvolvidas. Com o objectivo de criar uma rede de trabalho e de construir um sentido de pertença ao projecto, esta Assembleia procura promover a responsabilização dos jovens pelo projecto, sendo-lhes solicitada a participação na planificação, acção e avaliação das actividades desenvolvidas.

“Local de Implementação: Centro Jovem Trás-da-Serra e Centro Lúdico Municipal de S. Pedro Da Cova – Gondomar, Porto.

Instituição Promotora: Câmara Municipal de Gondomar

Parceiros:

Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Gondomar;

Instituto de Reinserção Social de Gondomar;

PETI;

Agrupamento Vertical de Escolas de S. Pedro da Cova e de Jovim;

Gondomar cultural;

Junta de Freguesia de Jovim;

Ass. Ludotecas do Porto

Destinatários:

214 destinatários.

O Projecto “Animar Para Prevenir II”, aprovado para a terceira fase do Programa Escolhas, pretende dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pelo Projecto “Animar para Prevenir” no Programa Escolhas - 2ª Geração.

Este trabalho está a ser desenvolvido nas seguintes áreas:

- Absentismo/insucesso escolar, analfabetismo e insuficiente formação académica
- Delinquência juvenil, comportamentos desviantes
- Desemprego de longa duração e emprego precário
- Desestruturação familiar, negligência familiar, maternidade e/ou paternidade precoce, défice de competências parentais, pessoais e sociais, maus-tratos, abuso sexual, violência doméstica
- Escassos hábitos de higiene e cuidados de saúde
- Famílias que vivem exclusivamente de subsídios sociais
- Info-exclusão

Os objectivos centrais passam por:

- Contribuir para a inclusão escolar e para a educação não formal de 59 crianças e de 83 jovens.
- Contribuir para a participação cívica e comunitária de 59 crianças, entre os 6 e os 10 anos, de 155 jovens, entre os 11 e os 24 anos e 65 familiares.
- Contribuir para a inclusão digital de 59 crianças dos 6 aos 10 anos e de 155 jovens entre os 11 e os 24 anos.”

4 - Poder (Es)Colher

Num contexto de *empowerment*, a experiência do “Grupo de Tutores” desenvolvida no âmbito deste projecto merece uma atenção particular. A selecção e a formação (regular e continuada) de um grupo de jovens capazes de “fazer a diferença” junto dos seus pares tem revelado resultados extraordinários. Na voz dos jovens – tutores – o acompanhamento atento e dedicado dos técnicos, as formações exigentes mas divertidas que revelam competências adquiridas e a desenvolver, a responsabilização por áreas de trabalho específicas e o reconhecimento pelos moradores do bairro, são factores que motivam e dão frutos. Hoje, sentem-se pessoas diferentes.

“Local de Implementação: Bairro Municipal dos Povos – Concelho de Vila Franca de Xira, Distrito de Lisboa

Instituição Promotora:

Associação para a Promoção da Saúde e Desenvolvimento Comunitário



Parceiros:

Câmara Municipal de Vila Franca de Xira
Junta de Freguesia de Vila Franca de Xira
Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo
Agrupamento de Escolas Dr. Vasco Moniz

Destinatários:

250 destinatários

O Bairro de Povos localiza-se na periferia da cidade de Vila Franca de Xira, no concelho de Vila Franca de Xira, sendo um Bairro maioritariamente de habitação social. Há já vários anos que está identificado como um bairro “problemático”, onde os fenómenos da toxicodependência, tráfico de droga, marginalidade, prostituição, insucesso e abandono escolar precoce, desemprego/desocupação, negligência familiar, violência doméstica, etc., se verificam com elevada incidência.

Ao longo dos anos tem vindo a desenvolver-se uma intervenção cada vez mais articulada entre diversas instituições a intervir no Bairro. No entanto, a dimensão e complexidade dos problemas identificados tornam necessário um trabalho de continuidade, sistematizado, de constante avaliação das necessidades emergentes e desenvolvimento de respostas adequadas às mesmas. Foi desta avaliação que há cerca de dois anos atrás surgiu o Projecto “Poder (Es)Colher”, aprovado em candidatura ao Programa Escolhas 2ª Geração, o qual veio preencher uma lacuna da intervenção existente, nomeadamente ao nível das populações infantil e juvenil.

São conhecidas e estão registadas as elevadas taxas de insucesso escolar e abandono escolar precoce entre as crianças e jovens do Bairro de Povos, assim como os problemas de comportamento, principalmente em contexto escolar. Um número significativo destas crianças e jovens tem processo na CPCJ e/ou no IRS, tendo sido importante ao longo dos quase dois anos de execução do Projecto “Poder (Es)Colher” a relação estabelecida com estas instituições, no sentido de desenvolver estratégias que atenuem a influencia de factores de risco e promovam a acção de factores protectores de uma integração psicossocial, escolar e /ou profissional, familiar, etc., adequada.

Assim, e numa perspectiva de continuidade da intervenção iniciada através do Projecto “Poder (Es)Colher” em Novembro de 2004, cujos resultados revelaram elevado grau de concretização dos objectivos propostos, reconhecidos pelo Programa Escolhas 2ª Geração, é intenção da APSDC e do consórcio do novo Projecto continuar a desenvolver estratégias de combate à exclusão social das crianças e jovens do Bairro de Povos, em articulação com as diferentes instituições a intervir no mesmo, através do desenvolvimento de actividades estruturantes, que se constituam como alternativas sustentáveis dos seus tempos livres e que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que a curto, médio e longo prazo possam sustentar uma adequada inserção na sociedade.

Para além disso e complementarmente, continuar a promover o envolvimento da família nos percursos de vida dos elementos mais jovens, nas suas diferentes áreas de desenvolvimento psicossocial. Os princípios orientadores desta intervenção passam pelo funcionamento em consórcio, pela mobilização dos recursos da comunidade, pela prevenção de proximidade, pela abordagem sistémica dos problemas, pela promoção da sustentabilidade da intervenção, pela disseminação de boas práticas e, muito importante, pela promoção da participação da população, numa perspectiva de empowerment.”

5 - Juntos Construimos Mais

A Equipa Técnica do projecto é constituída por jovens que asseguram as actividades desenvolvidas. A intencionalidade no desenho deste projecto, pela sua inserção na comunidade, relacionamento institucional e, particularmente, pelos “recursos humanos” disponíveis torna pertinente a sua escolha para este estudo. Os monitores das diferentes actividades, para além da sua pertença à comunidade, são agentes fulcrais para o funcionamento do projecto.

“Local de Implementação: Freguesia da Apelação - Loures

Instituição Promotora:

Agrup. de Escolas de Apelação

Parceiros:

Associação Mais Cidadania

Câmara Municipal de Loures

Junta de Freguesia da Apelação



Cooperativa Sócio-Educativa para o desenvolvimento comunitário, CRL

Associação Cultural Luís de Camões

Associação de Pais do AEA

Destinatários:

530 destinatários

De acordo com o Estudo Sociológico da População Residente em Bairros Sociais realizado pela C.M.Loures (Divisão Municipal de Habitação), e o Diagnóstico realizado pela Comissão Social Inter-Freguesias Apelação, Frielas e Unhos, os problemas diagnosticados são comuns aos de outros bairros Sociais: Baixa Qualificação Escolar (fruto do abandono e absentismo escolar), falta de ocupação dos tempos livres, baixas expectativas de futuro com consequente ausência de projecto de vida, falta de condições económicas e deficiente rede de apoio (acompanhamento familiar e técnica).

Todo o projecto se baseia em quatro aspectos fundamentais: Ocupação de Tempos livres, formação de jovens, formação de pares e pré-orientação de jovens para a via de educação e/ou profissional, formação de professores e formação parental. A ocupação de tempos livres terá sempre uma componente de formação. A formação terá como base o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, desenvolvidas através de actividades de sub-projectos, utilizando metodologias de dinâmicas de grupo e métodos de acção/reflexão. A própria organização das actividades faz parte da formação, pela qual os participantes serão capazes de organizar actividades durante o desenvolvimento do projecto, de forma a que seja garantida a continuidade das acções após a conclusão do mesmo, ou que sejam desenvolvidas actividades fora do âmbito desta candidatura. Durante essas actividades haverá uma forte componente de pré-orientação dos intervenientes no sentido de indicar as ofertas educativas ou profissionalizantes disponíveis. A formação de professores aposta no aumento (formação) de competências por parte destes técnicos na sua intervenção com os jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos. Este investimento formativo terá uma forte componente prática evidenciada pela participação em projectos de intervenção com jovens. A formação parental está direccionada para o aumento das competências parentais e será objectivada através da criação de

um espaço formativo que estará direccionado para temáticas que contribuam para a aquisição de novas condutas e competências parentais. Fornece aos pais conhecimentos adequados para a educação da criança, cria formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos, identifica interesses, motivações, capacidades e expectativas da família, construindo metodologias adequadas às famílias. Para o desenvolvimento deste projecto contamos com as infra-estruturas e recursos humanos do Centro Comunitário da Apelação e do Agrupamento de Escolas da Apelação; recursos humanos da Associação Mais Cidadania e do núcleo de voluntários da mesma associação, núcleo de jovens voluntários Vitamina C, carrinha de 9 lugares da Associação Luís de Camões, consultoria técnica da Associação ARISCO e da Cooperativa S.E.P.D.C., os apoios da Junta de Freguesia da Apelação e apoios técnicos da avaliação da Comissão Social Inter-Freguesias.

Pretende-se ocupar os tempos livres dos jovens e criar dinâmicas de associativismo de forma a que sejam os próprios jovens a implementar as actividades de OTL. Busca-se ainda dar ferramentas pessoais e sociais para que os jovens possam ter uma plena integração em qualquer tipo de sociedade, além de re-orientar as suas vidas para a qualificação educativa e/ou profissional.”

6 - Arca de Talentos

As acções de voluntariado desenvolvidas pelos jovens deste projecto têm vindo a revelar-se uma aposta particularmente eficaz para o seu *empowerment*. O reconhecimento e valorização nos seus territórios, e comunidades de origem, são objectivos que têm vindo a ser atingidos. Estes jovens têm colaborado com o projecto, desenvolvendo actividades voluntárias para outros e assegurando – através de uma definição partilhada de iniciativas – um conjunto de projectos de animação, ocupação de tempos livres e formação.

“Local de Implementação: Covilhã - Castelo Branco

Instituição Promotora:

Beira Serra - Associação de Desenvolvimento Local

Parceiros:

Beira Serra - Associação de Desenvolvimento Local

Escola Secundária c/3º ciclo Quinta das Palmeiras

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve-Escola Básica Integrada S. Domingos



Agrupamento de Escolas do Teixoso
Junta de Freguesia do Teixoso
Junta de Freguesia de Cantar Galo
Junta de Freguesia da Boidobra

Destinatários:

146 destinatários.

O projecto Arca de Talentos baseia-se num diagnóstico inicial feito com os parceiros e os próprios destinatários das acções. Mas baseia-se também num conhecimento in loco das realidades locais, necessidades e dificuldades sentidas pelas comunidades que a Beira Serra vem identificando ao longo dos anos.

Este projecto para três anos dirige-se a crianças e jovens entre os 11 e os 18 anos, oriundos de três bairros periféricos do concelho da Covilhã considerados vulneráveis e problemáticos e visa a integração social e a inclusão escolar dos mesmos apostando em trajectos alternativos de combate ao abandono e insucesso escolar.

O consórcio composto pela Beira Serra como entidade promotora, pelos 4 agrupamentos escolares situados na zona de intervenção e pelas três Juntas de Freguesia em que existem bairros com fortes indícios de exclusão social, acordou candidatar-se às medidas I, II, III e IV do Programa Escolhas na perspectiva de que a inclusão só poderia ser encarada no contexto local sob uma dupla perspectiva: inclusão social e inclusão escolar.”

7 - Percursos Acompanhados

A intervenção comunitária é tradução do investimento em práticas de *empowerment* e pode constituir também uma estratégia para a sua promoção. Neste âmbito, o grupo de jovens – “Transformers” - que frequenta este projecto na Amadora e que se candidatou ao Concurso “Muda o Bairro” constitui um bom exemplo. A reabilitação efectuada possibilitou a melhoria das condições da zona intervencionada (um túnel) e do seu espaço envolvente. A necessidade de promover a articulação com diversos parceiros constitui outro factor relevante para considerar pertinente a selecção deste “caso” para a nossa análise.

“Local de Implementação: Bairro do Zambujal – Concelho da Amadora, Distrito de Lisboa

Instituição Promotora: Centro de Estudos para a Intervenção Social – CESIS

Parceiros:

Agrupamento Vertical 1, 2, 3 Almeida Garrett; Associação de Moradores “A Partilha”; Associação Nacional Famílias para Integração da Pessoa Deficiente; Câmara Municipal da Amadora; Instituto de Apoio à Criança; e Junta de Freguesia da Buraca.

Destinatários:

160 destinatários

Este Projecto pretende contribuir para a Inclusão Escolar e para a Educação não formal e promover o apoio à inclusão digital de crianças e jovens residentes em bairros socialmente desfavorecidos. Constituir-se como uma resposta à concretização do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

O Projecto pretende implementar um Centro de Apoio Social Escolar, tal como previsto no Plano Nacional de Prevenção do abandono Escolar, de forma a promover o sucesso escolar de crianças e jovens do Bairro do Zambujal e de outras zonas socioeconomicamente desfavorecidas.”

8 - Escolhas Vivas

Um Grupo de Flamenco, orientado por uma professora e bailarina profissional, é espaço de encontro, de crescimento, de inserção, de valorização pessoal e colectiva, no bairro. Dos comportamentos de disciplina, à capacidade de escuta activa, passando pelo sentido de responsabilidade e de representação “institucional”, o leque de competências desenvolvidas é mais amplo que o adereço de dança. Para alguns dos jovens, é um futuro novo que se constrói, pelas suas próprias mãos, colectivamente.

“Local de Implementação: Bairro Social “160 Fogos” (Freguesia de Vila Real de Sto António) - Faro

Instituição Promotora: INOVINTER - Centro de Formação e de Inovação Tecnológica

Parceiros: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António, Comissão de Protecção e de Crianças e Jovens de Vila Real de Santo António

Destinatários:

184 destinatários

O projecto “Escolhas Vivas” pretende constituir-se como um espaço alternativo para as crianças, jovens e seus familiares funcio-



nando diariamente em horário pós-escolar, entre as 17h e as 22h e aos fim-de-semana. Através de actividades lúdico-pedagógicas diversificadas, o projecto irá promover a integração comunitária, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a descoberta da língua. O projecto dará também enfoque à área do associativismo e prevê a criação de uma associação de moradores.”

9 - Tutores de Bairro

Num contexto de intervenção social, a experiência do associativismo pode ser reveladora de potencialidades e limitações. Através da “Associação Esperança”, os tutores de bairro da Quinta da Princesa descobriram ambos: “...como a nossa opinião individual não conta, com a associação já pode contar!”. Da organização de festas, às reuniões de gestão de recursos e responsabilidades e ao cuidado pela imagem do bairro, o capital de experiência da associação revela-se incontornável. O sentido de pertença e apropriação é pleno.

“Local de Implementação: Bairro Quinta da Princesa - Seixal, Setúbal

Instituição Promotora:

APAEPEL - Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato.

Parceiros:

Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato,
Junta de Freguesia de Amora,
Escola Secundária de Amora,
Grupo Desportivo Cultural e Recreativo da Quinta da Princesa,
Câmara Municipal do Seixal

Destinatários:

298 destinatários

Este projecto visa a integração de jovens em contexto escolar, de forma a reduzir o insucesso, o absentismo e o abandono escolar. Prevê ainda a dinamização de actividades de carácter lúdico-pedagógico, estabelecendo um elo de ligação entre a escola, a família, os destinatários e a comunidade. Tais actividades incluem ateliers de expressão corporal, dramática e plástica, culinária, meio ambiente, desporto, colónia de férias aberta, entre outras. O “Tutores do Bairro” pretende ainda promover acções direccionadas para os jovens em situação de desocupação, através de encaminhamentos para respostas formativas/educativas e profissionais e de campanhas temáticas. Por fim, visa proporcionar aos

seus destinatários o acesso às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, facilitando uma melhor integração escolar/formativa e profissional.”

10 - @ventura

Ano após ano, em articulação com a Câmara Municipal e o agrupamento de escolas, o projecto selecciona um conjunto de jovens que participarão, directa e intensivamente, na discussão do orçamento público para o Concelho. Da identificação de problemas junto da comunidade e dos seus pares, à definição de prioridades de intervenção, à construção de argumentos sólidos e credíveis, à capacidade de negociação, os jovens implicados neste processo desenvolvem novas competências a cada etapa percorrida. Sentem-se mais responsáveis e mais responsabilizados pelo futuro do Concelho. Querem dar o exemplo.

“Local de Implementação: São Brás de Alportel, Mesquita, Mealhas, Alportel, Vilarinhos, São Romão e Machados - São Brás de Alportel - Faro

Instituição Promotora:

Associação In Loco

Parceiros:

Câmara Municipal de São Brás de Alportel – www.cm-sbras.pt

Agrupamento de São Brás de Alportel

Escola Básica 2/3 Poeta Bernardo Passos

Escola Secundária José Belchior Viegas – www.jbv.pt

Destinatários:

131 destinatários

O Projecto @ventura é destinado às crianças e jovens, entre os 6 e os 24 anos, residentes no concelho de São Brás de Alportel, provenientes de contextos familiares e sociais mais vulneráveis e que revelam maiores dificuldades de integração, onde se incluem também os descendentes de imigrantes.

No âmbito deste projecto estão previstos três grandes eixos de intervenção:

Eixo 1 – Promoção do sucesso educativo por via do desenvolvimento de actividades de educação não formal e informal, dirigidas a destinatários de diferentes níveis de ensino.

Eixo 2 – Promoção da intervenção cívica e solidária dos destina-



tários na comunidade, com a realização da primeira experiência nacional de Orçamento Participativo para crianças e jovens.

Eixo 3 – Promoção da interculturalidade entre crianças e jovens, no qual se prevê a organização de um Festival Intercultural por ano, envolvendo as diferentes nacionalidades em presença no concelho, com partilha gastronómica, musical e de dança de diferentes países.”

Cada um destes projectos foi seleccionado por se diferenciar no tipo de actividade desenvolvida, pela estratégia de inserção ou pelo aparente sucesso identificado pela comunidade. Do desporto à música, das assembleias de decisão à intervenção comunitária, são diversas as estratégias utilizadas.

Na análise e comentários que iremos efectuar de seguida omitiremos intencionalmente todas as referências que possam permitir a identificação dos jovens, ou mesmo dos projectos de que fazem parte.

No capítulo especificamente dedicado à Educação Não-Formal, o universo de projectos analisados e a base documental / metodológica foi diferente. No âmbito do programa de formação dos coordenadores dos projectos do Programa Escolhas (2007-2009), foi lançada uma oficina virtual com o objectivo de explorar o conceito de educação *não-formal*, a partir da experiência dos próprios projectos. A oficina foi introduzida com um texto sobre ENF e, a partir da leitura desse texto, foi pedido aos coordenadores dos projectos Escolhas que, em equipa, respondessem à questão:

– “Como se definiria educação não-formal no contexto do vosso projecto Escolhas?”

As respostas a esta questão – partilhadas *online* na plataforma virtual de apoio a este curso de formação – constituíram, assim, o *corpus* em análise. Responderam a esta questão 70 dos 120 projectos do Programa Escolhas⁸. Foram analisadas todas as respostas disponibilizadas.

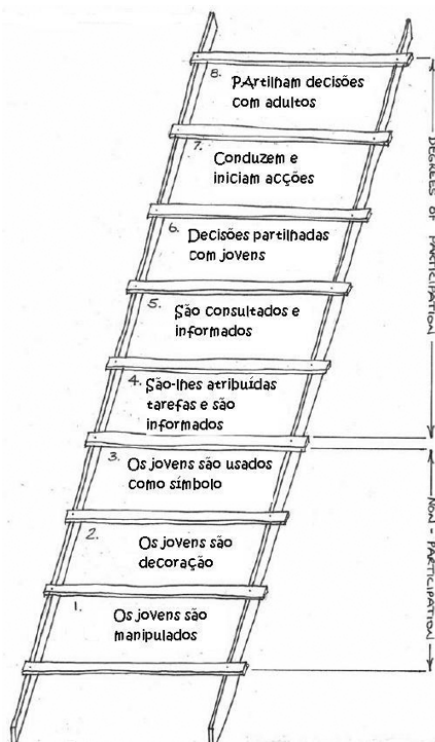
⁸ Lista dos 70 projectos em anexo.

4.3. As dimensões de capacitação

Uma das questões mais relevantes que se coloca nesta matéria prende-se com as formas de medir e avaliar o *empowerment*. Quais as suas dimensões mais relevantes e os seus indicadores?

A literatura existente sobre *empowerment* valoriza recorrente e significativamente a autonomia, a responsabilização, e a centralidade dos indivíduos nos seus próprios processos de capacitação. Num programa nacional com as características do Escolhas, cujos destinatários são crianças e jovens, importa perceber de que forma estas características estão asseguradas.

Um descritor útil e de fácil visualização decorre do conceito de “escada da participação dos cidadãos”, desenvolvido por Sherry R. Arnstein (1969) e Roger A. Hart (1992) e descreve oito níveis de participação de jovens, com o degrau mais baixo a representar a menor participação.



adaptado de “*Empowerment through participation*” (Lynne Tammi, 2008),
(www.salto-youth.net – “toolbox for training & yout work”)



Aos diferentes níveis de participação (“degraus” da escada) estão associadas diferentes formas de entender o envolvimento e o papel dos jovens nos projectos em que participam. Assim:

8) Os jovens lideram e partilham decisões com adultos

Iniciam projectos e os processos de decisão são partilhados entre jovens e adultos. Estes projectos capacitam os jovens ao mesmo tempo que lhes dão meios para aceder e aprender com as experiências e conhecimentos dos adultos.

7) Os jovens lideram e conduzem

Iniciam e conduzem os projectos. O papel dos adultos é o de motivador.

6) Os adultos dirigem, as decisões são partilhadas

Os adultos iniciam os projectos, mas a decisão é partilhada com os jovens.

5) São consultados e informados

São consultados em projectos iniciados por adultos. Os jovens são informados acerca da forma como os seus contributos serão usados e quais os resultados das decisões tomadas pelos adultos

4) São-lhes atribuídas tarefas e informado

É-lhes atribuído um papel determinado e informados como e porquê estão a ser envolvidos num projecto.

3) São símbolo

Aparentemente é-lhes dado voz, mas de facto têm pouca ou nenhuma oportunidade para decidir sobre o que fazem ou como participam.

2) São decoração

São usados para “fortalecer” uma causa, mas os adultos não pretendem que esta seja uma causa liderada por jovens.

1) São manipulados

São usados para “fortalecer” uma causa, pretensamente do seu interesse.

Neste estudo procurámos ter como referencial este modelo. Apesar da sua simplicidade, este responde, sistematiza e clarifica a característica chave dos processos de capacitação: a centralidade do destinatário.

Nesta perspectiva e tendo em consideração a proposta de definição de *empowerment* que apresentámos no primeiro capítulo, sobressaem quatro dimensões fundamentais a ter em consideração:

O *empowerment* é um **processo voluntário**, dinâmico e complexo que resulta do **desenvolvimento de competências** individuais e colectivas, e do **aumento de recursos e de oportunidades** em termos de **esferas possíveis de acção**.

Assim, consideramos a (1) participação activa e voluntária, (2) o desenvolvimento integrado de competências, (3) o reconhecimento dos recursos disponíveis através da experiência pessoal e (4) as oportunidades de participação, como constituindo as dimensões-chave num processo de capacitação cujo objectivo é o *empowerment* dos jovens.

Importa, para aprofundar cada uma destas, recordar e sistematizar os elementos constituintes, as características, as condições e as dimensões associadas à Educação Não Formal atrás identificados.

Características da capacitação

- Ter poder de decisão
- Ter acesso a informação e recursos
- Ter um conjunto de opções para escolher
- Ser capaz de se afirmar
- Consciência de que o indivíduo “pode fazer a diferença”
- Pensar crítico
- Sentido de pertença a grupo ou comunidade
- Competências de aprendizagem
- Ser capaz de avaliar e monitorizar
- Mudar percepções dos outros sobre as suas próprias



Características associadas à ENF:

- intencionalidade, sistematicidade e a especificidade da proposta educativa
- a sua estrutura e orientação predefinidas
- a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica
- a valorização da experiência como factor de aprendizagem
- a importância das relações de afectividade e proximidade
- o papel incontornável das actividades lúdico-pedagógicas
- a promoção da participação activa e voluntária em ambientes não-hierárquicos, a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos
- a proposta educativa assente em valores sociais e humanos
- conducente a processos de transformação pessoal e colectiva
- a articulação com a educação formal e informal

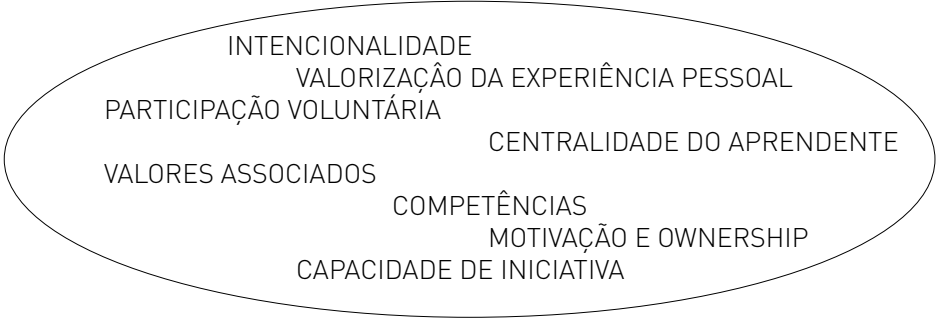
Condições “nos” destinatários.

Estes reconhecem que:

- O *empowerment* é importante
- As suas opiniões contam
- São capazes de tomar decisões
- São competentes
- Podem atingir as metas delineadas
- Têm uma atitude positiva face aos desafios
- Estão dispostos a assumir responsabilidades e a partilhá-las

A identificação de todos estes elementos, pela coincidência de sentidos e objectivos comuns, possibilitam a sua apresentação de uma forma sistematizada e mais simples de “avaliar”.

Assim, tendo em vista a elaboração das entrevistas com os focus groups de beneficiários do Programa Escolhas, procurámos identificar a informação relevante que se enquadrasse nos seguintes indicadores:



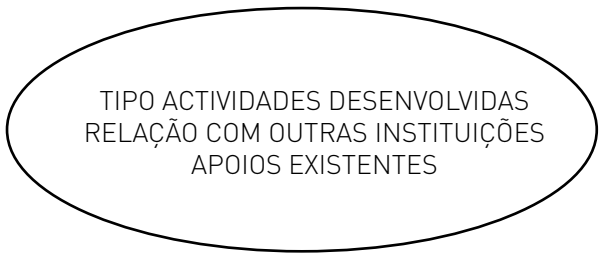
INTENCIONALIDADE
VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PESSOAL
PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA
CENTRALIDADE DO APRENDENTE
VALORES ASSOCIADOS
COMPETÊNCIAS
MOTIVAÇÃO E OWNERSHIP
CAPACIDADE DE INICIATIVA

Acrescem a estes, particularmente dada a necessidade de clarificar quais os eventuais contributos do programa para o *empowerment*, a identificação das transformações pessoais reconhecidas pelos jovens:



O QUE MUDOU?

Para uma melhor descrição do contexto em que decorrem estes processos, procurámos, ainda, obter respostas que clarificassem as percepções dos beneficiários face a:



TIPO ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS
RELAÇÃO COM OUTRAS INSTITUIÇÕES
APOIOS EXISTENTES



Assim, relativamente a cada dimensão-chave dos processos de capacitação para o *empowerment*, identificámos dois indicadores:

INDICADORES

PARTICIPAÇÃO ACTIVA E VOLUNTÁRIA:

- PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA
- INTENCIONALIDADE

DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE COMPETÊNCIAS:

- COMPETÊNCIAS
- VALORES ASSOCIADOS

RECONHECIMENTO DOS RECURSOS DISPONÍVEIS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA PESSOAL :

- VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PESSOAL
- MOTIVAÇÃO E OWNERSHIP

OPORTUNIDADES DE PARTICIPAÇÃO:

- CENTRALIDADE DO APRENDENTE
- CAPACIDADE DE INICIATIVA

**Outra informação
revelante**

O QUE MUDOU?

TIPO ACTIVIDADES
RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÕES
APOIOS

O Protocolo elaborado para as entrevistas com os beneficiários incluiu, assim, questões como:

1. O que fazem no (nome do projecto)?
2. Porque vieram aqui “parar”? Quem vos convidou? Como começaram?
3. Quem tem as ideias do que fazer?
4. Quem é que normalmente organiza as actividades?
5. Já propuseram alguma actividade? Como?
6. Existe um plano (que vocês conheçam) de actividades? Quem o fez?
7. Quando chegaram aqui (quando começou) o que é que esperavam que isto fosse?
8. Afinal, porque vêm para cá e não para outro sítio qualquer?
9. De que serve andarem cá?
10. Aprenderam coisas novas? O quê? Como?
11. Nunca desmotivaram?
12. O que farão se este projecto acabar?
13. O que é que este projecto representa para vocês?

A colaboração e a disponibilidade dos coordenadores dos projectos em análise foram indispensáveis para o sucesso deste estudo. Estes asseguraram que, em cada projecto a visitar, fosse possível realizar a entrevista a um grupo de jovens beneficiários. Estes foram previamente informados deste procedimento pelos coordenadores, garantindo, em particular, que a entrevista seria realizada em condições “normais” e num contexto que lhes era familiar, tendo para isso sido efectuada num espaço reconhecido como sendo de confiança, seguro e de conforto. Sugerimos, sempre que possível, que o mesmo fosse no espaço onde decorrem normalmente as actividades do projecto.

4.4. A visão dos beneficiários

As percepções dos beneficiários do Programa Escolhas relativamente a cada uma das dimensões atrás identificadas, permitem-nos caracterizar de um modo mais cuidado de que forma se têm processado as estratégias de capacitação tendo em vista o *empowerment* destes jovens. Procuramos, a seguir, recorrendo “à voz” dos próprios, identificar as principais características, factores comuns e divergências relativas aos mecanismos de capacitação.

Esta análise facilitará a identificação de algumas características do Programa que importará salientar e outras que, certamente, convirá rectificar.



O recurso à “primeira voz do singular” procura ser coerente com a “*característica fulcral*” dos processos de capacitação para o *empowerment*, tal qual o temos vindo a descrever: a centralidade dos seus destinatários. São, assim, os beneficiários do Programa Escolhas aqueles que melhor constituem a fonte de informação relevante para o estudo. São eles, afinal, que melhor podem “retratar” a forma como tem decorrido este processo.

4.4.1 Participação Activa e Voluntária

Quanto a esta dimensão do processo de capacitação deparámo-nos com experiências muito diversas e significativamente divergentes. Apesar dos coordenadores dos projectos reconhecerem a importância do envolvimento dos jovens na definição e preparação das actividades, encontrámos situações antagónicas, quando os questionámos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

O envolvimento e a participação não impostos são condição fundamental – mas não indispensável – na capacitação para o *empowerment*. De facto, tal como referimos anteriormente, uma das condições prévias que deve estar presente nos jovens é a sua predisposição para iniciar um processo destes. No entanto, conscientes da significativa minoria que poderia apresentar esta disponibilidade – particularmente tendo em consideração a população-alvo destes projectos – o principal desafio que se coloca é o de garantir que a continuidade do envolvimento no projecto se faz de forma voluntária e interessada.

Ultrapassada a adesão inicial, muitas vezes motivada por factores externos:

“Não sei. Mandaram-me para cá porque me portava mal na escola (...)”

“Não tinha bom comportamento e a professora disse para eu vir para o projecto.”

“Foi a minha mãe que me inscreveu!”

“O [amigo] já cá andava e vinha à Internet, por isso também vim.”

...importa criar os mecanismos adequados à satisfação de novas expectativas – mesmo que estas sejam criadas a posteriori,

“Não sei. Mandaram-me para cá porque me portava mal na escola (...) mas estou a gostar.”

“Não esperava nada!... Agora faço coisas muito interessantes.”

“Expectativas?! Não sei... tinha cá os meus amigos. Eles gostavam. Depois percebi que as actividades que nos propunham eram importantes para eu crescer. Agora até já tenho responsabilidades. Não posso faltar!”

Assim, será possível assegurar a participação voluntária nos momentos seguintes, mesmo que a adesão não o tenha sido.

O principal factor de risco que poderá colocar em causa esta condição resulta da não criação do necessário sentido de pertença,

“Não sei. Mandaram-me para cá porque me portava mal na escola (...) mas estou a gostar. Mas não sei o que faço aqui.”

“Venho porque posso usar a Internet.”

“É muito divertido. As animadoras cuidam de nós e fazemos coisas giras. [Para que servem?] Não sei. Deve ser para não estar a fazer asneiras lá fora.”

“Podia estar aqui ou noutra sítio. Mas é para cá que vêm os meus amigos.”

A participação voluntária deve ocorrer ao longo do processo de envolvimento do jovem nos projectos e não pode ser entendida apenas como um factor responsável pela sua adesão. Trata-se de uma dimensão crucial para predispor para a capacitação para o *empowerment*.

“Quem está cá é porque quer! não estamos cá para ganhar dinheiro.”

“No fundo é porque nós todos gostamos do nosso bairro.”



INTENCIONALIDADE

Para além da dimensão voluntária da participação, esta deve ser activa e objectiva. Ou seja, deve ocorrer como resultado intencional. A intencionalidade do envolvimento dos jovens nos projectos deve partir dos próprios e não resultar de uma imposição externa ou através de regras – não explícitas e compreendidas – que os responsáveis – adultos – lhes atribuem.

Encontrámos bons exemplos desta percepção de intencionalidade por parte dos beneficiários dos projectos:

“Queremos fazer certas coisas que não temos possibilidade de fazer”

“Decidimos propor a [actividade] porque ia trazer mais pessoas para o projecto. Se corresse bem podíamos ter mais apoios no futuro”

“Queremos limpar a imagem do nosso bairro; a associação tem como objectivo mostrar que [o bairro] não é aquilo que pensam”

“Tenho que aprender e esforçar-me mais para que este grupo seja ainda melhor.”

“Queremos ajudar os outros mais novos; retribuir aquilo que o projecto nos deu a nós.”

A intencionalidade pode traduzir-se também no reconhecimento das vantagens da acção colectiva – resultado que conduz à eficiência do *empowerment* particularmente em contextos sociais onde o capital social pode apresentar valores tão diminutos. Esta vantagem está muitas vezes associada ao sucesso de intervenções anteriores em grupo ou a elevados sentidos de pertença aos projectos.

“Como a nossa opinião individual não conta, com a associação já pode contar!”

“A [associação] ajuda-me a ter uma voz mais activa.”

“É claro que juntos podemos fazer muito mais coisas pela escola. O importante é perceber isso.”

O reverso da intencionalidade identifica-se facilmente quando os jovens entrevistados não são capazes de verbalizar as suas *razões de pertença* aos projectos (mesmo tendo em consideração que se trataram de entrevistas em grupo, o que poderia facilitar a construção colectiva de motivos).

“Quem propõe as actividades são elas [técnicas]. Eu faço!”

“[Porque venho e o que faço?] Não sei [diversos «encolher de ombros»]”.

“[É importante para alguém o que faço aqui?] Acho que não!”

É a intencionalidade que pode garantir a continuidade dos próprios projectos. Isto é, certamente, um sinal de sucesso do *empowerment*, na medida em que os jovens se “apropriam” e reconhecem ter as competências necessárias – sem a intervenção de adultos – para continuar.

“Mesmo sem o apoio do projecto escolhas, poderemos continuar; depende essencialmente da nossa vontade.”

“Agora já não há volta a dar. Podemos continuar o nosso projecto sozinhos.”

“Claro. Sabemos o que queremos e podemos fazê-lo.”

COMENTÁRIO

Garantir que a participação e o envolvimento dos jovens se faz de forma activa, intencional e voluntária deve constituir uma preocupação permanente e central na actuação daqueles que “desenham” projectos e participam em processos de capacitação para o *empowerment*. Esta dimensão deve estar presente, não apenas como factor de adesão a projectos (até porque este pode ser o problema menos determinante), mas principalmente como razão do envolvimento continuado, do sentido de pertença e da motivação para as actividades desenvolvidas.

Consideramos que no Programa Escolhas, nem sempre esta é uma dimensão que está presente nos projectos. Os processos conducentes ao *empowerment*, por este ser muitas vezes entendido como resultado de um conjunto de competências que se “fornecem” aos jovens, traduzem-se, em algumas situações, na realização de actividades que trabalham parcelarmente as competências dos



jovens: ou centradas nas cognitivas, ou nas atitudinais ou nas capacidades técnicas.

A participação intencional e voluntária acarreta riscos e maiores desafios para os projectos. No entanto é uma dimensão eficaz para o *empowerment*.

4.4.2 Desenvolvimento Integrado de Competências:

Como concluíamos no ponto anterior, o desenvolvimento articulado e integrado de competências é fulcral para o sucesso dos processos de capacitação para o *empowerment*.

Referíamos, também, no capítulo 3, que a virtude da Educação Não Formal é esta operar na intersecção dos três domínios de competências. As abordagens metodológicas e propostas da ENF possibilitam o seu desenvolvimento integrado e reconhecem a centralidade do indivíduo, a importância dos valores a promover e as transformações que se pretendem operar.

Porque o desenvolvimento de competências não pode apenas ser feito numa dimensão cognitiva, em particular quando constatamos a diversidade e complexidade das competências para o “empoderamento” de jovens, estamos conscientes de que este só é possível na intersecção do desenvolvimento cognitivo com o atitudinal e técnico.

Os jovens entrevistados reflectem – na sua grande maioria – a consciência deste facto.

COMPETÊNCIAS

Em primeiro lugar importa considerar quais as competências que os jovens reconhecem ter vindo a desenvolver ao longo da sua participação nos projectos.

Identificámos, assim, competências cognitivas:

“Nessa altura tínhamos conhecimentos daquilo que eram as competências da Câmara Municipal.”

“Aprendemos sobre os diferentes “poderes locais” e as suas competências.”

“Aprendi muito sobre música. Pensava que não sabia nada.”

“Agora sei coisas novas que não aprendi na escola. Por exemplo: sobre o que é ser voluntário, o que se pode e não se pode fazer.”

“Aprendo a fazer melhor os trabalhos de casa.”

“Consigo perceber melhor o que as pessoas mais velhas me dizem quando falam de coisas que se passam no mundo.”

... competências técnicas (que seleccionámos, entre outras):

Gestão de conflitos
Organização de actividades
Argumentação
Negociação
Debate
Procura de consensos

Na voz dos jovens:

“Antes entrávamos nas festas como pessoas, íamos observando; agora organizamos nós.”

“Sei tocar um instrumento que não conhecia.”

“Escrever uma carta e apresentar uma proposta à Câmara Municipal.”

“Consigo «vender» uma [actividade] nossa a outras pessoas. Explico o que fazemos e convenco—a de que é importante.”

“Qualquer pessoa aqui nesta sala seria capaz de falar de um projecto, com objectivos, com o que é preciso, com o que já foi feito...”

“Aprendi a discutir com os outros sem me zangar. Não sou diferente do que era, mas sei as regras e a melhor forma de tomar decisões quando somos muitos.”



“Aprendemos a intervir.”

“Aprendemos a falar em público.”

... e comportamentais:

“...como conviver com os outros”.

“...ser observador e atento.”

“Soubemos assumir os erros, aprender e da vez seguinte corrigir”

“Tivemos que aprender a ouvir-nos uns aos outros.”

“...dar mais importância ao que é realmente importante, não apenas para nós mas também para os outros”

“...saber comportar-se e agir em conformidade.”

A intersecção destas assegura mais uma dimensão fundamental para o sucesso do *empowerment*.

“... já pensamos que somos realmente bons!”

“Sei que agora posso ser o que quiser!”

“Tenho muitas limitações, mas aprendi outras coisas que sei fazer muito bem!”

A percepção de que é possível atingir metas desejadas e alcançar sucesso no seu desempenho é, por si só, factor de *empowerment*. O contrário terá, por consequência, efeitos prejudiciais e *desempoderadores*: atribuir metas inalcançáveis e objectivos inatingíveis, para além de desencorajador, pode afastar definitivamente os jovens dos projectos.

Importa, também, não esconder que, em algumas situações, o enfoque é exclusivamente numa, ou em duas, das competências. Projectos excessivamente centrados na “transmissão” de competências cognitivas podem estar, apenas,

a constitui-se como uma continuidade da escola. Não estarão, contudo, a contribuir para o *empowerment* – tal como o definimos – dos jovens, ainda que o sucesso possa ser atingido quando o objectivo é o da diminuição do insucesso escolar, já que garantem a motivação dos jovens pela atitude dos responsáveis, animadores e técnicos, bem como pelo espaço físico cuidado, ou pela diversidade de actividades em contexto extra-escolar.

A capacidade de identificar desafios na necessidade de desenvolver novas competências é um indicador especialmente útil desse sucesso. O jovem que reconhece que precisa de “aprender” está já a fazer escolhas. E está a fazê-lo de forma consciente. Ou seja, “empoderada”.

[Que desafios para mim?]

“Superar a timidez.”

“Fazer isto cada vez melhor.”

“Queria ser mais independente.”

“Acabar a escola com melhor média do que tinha até agora e ir trabalhar.”

“Saber gerir melhor os conflitos.”

“Ser mais ambiciosa.”

VALORES ASSOCIADOS

O desenvolvimento integrado de competências, para além da centralidade do indivíduo, distingue-se, na perspectiva da Educação Não Formal, pelos valores que lhe estão relacionados e que interessa promover ou reforçar.

Os jovens entrevistados referem um conjunto significativo de valores associados aos seus processos de capacitação. Numa perspectiva de *empowerment*, salientamos os seguintes:



Cooperação

“Todos cooperam.”

“A colaboração de todos nós é o que faz isto correr bem.”

Solidariedade

“Dá pr’á gente se unir.”

“... pelo bem-estar dos cidadãos.”

“Somos responsáveis pelos outros, que têm menos oportunidades.”

“Aqui dentro do bairro somos todos unidos; temos essa união que outros bairros não têm.”

Perseverança

“Quando queremos uma coisa, lutamos por isso; e a gente consegue!”

“Dá trabalho! Mas só o que dá trabalho é que pode resultar.”

“Para as coisas mudarem é preciso sacrifício.”

Responsabilidade

“Somos nós que assumimos a responsabilidade pela [atividade], com ajuda das [monitoras]. Crescemos mais quando somos responsáveis.”

“...sentimento de responsabilidade; ensina-nos a crescer, a fortalecer a nossa mentalidade enquanto jovens.”

“...para nos dar responsabilidade e nos ensinar o que é o CM.”

Altruísmo

“...é uma forma de crescermos com o concelho, ensinar-nos a ser altruístas e não pensar só em nós, sobretudo naquelas pessoas que têm menos possibilidades.”

“Pensamos muito só em nós e não devemos esquecer os outros, e o que os outros precisam.”

Liderança responsável

“Participar neste projecto deu-nos a capacidade de nós escolhermos pelos outros; termos o poder de decisão.”

“Ser responsável por uma actividade é ajudar os outros, mas tendo sempre em atenção a opinião deles. Não mando neles!”

Participação cívica

“Todos somos importantes para o bairro. Mas para isso é preciso fazer com que nos ouçam. Temos que ser activos.”

“...sentimos que estamos a fazer alguma coisa, enquanto crianças; estamos a participar no concelho e construir o nosso futuro.”

COMENTÁRIO

O desenvolvimento integrado de competências orientado por um conjunto de valores é uma “peça” central no desenho de processos de *empowerment*. A capacitação quando entendida apenas no reforço ou no providenciar de um tipo específico de competências tem méritos próprios, mas estará limitada sempre no seu alcance.

Os projectos do Programa Escolhas assumem, explicitamente, o recurso a metodologias da Educação Não Formal como uma opção intencional pelo desenvolvimento destas competências. Importa garantir a intersecção e a complementaridade das diversas competências, bem como a identificação clara e “exploração” consciente dos valores centrais do *empowerment*.

4.4.3 Reconhecimento dos Recursos Disponíveis e da Experiência Pessoal:

Esta dimensão do processo de capacitação decorre da perspectiva que entende os jovens como “portadores” de referências, experiências e recursos próprios que importa valorizar.

Os jovens em processo de capacitação não são “folhas brancas” sobre as quais se pode escrever ou trabalhar livremente. A atenção ao indivíduo e às suas experiências pessoais contribui significativamente para que este possa reconhecer o processo de capacitação como útil e, acima de tudo, adequado às suas características.



VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PESSOAL

No decorrer das entrevistas tornou-se claro que os jovens percepcionam como extremamente importante o reconhecimento das suas experiências e características pessoais, valorizando-o de forma objectiva:

“... aqui dão-nos atenção...”

“Elas olharam para as nossas capacidades e convidaram-nos para ser tutores”

“Aqui (...) temos de tudo um pouco, cada um tem o seu talento, por isso vamos longe.”

“É gratificante sentir que as nossas ideias e os nossos sentimentos foram ouvidos, foram realizados e passaram a ser reais”

“Os nossos pedidos foram aceites.”

“Perguntaram-me o que é que eu sabia fazer e depois convidaram-me a ensiná-lo a outros.”

“Ela percebe sempre aquilo que quero fazer e o que não consigo.”

“Somos não só crianças, mas também cidadãos de um concelho, capazes de participar.”

MOTIVAÇÃO E OWNERSHIP

Reconhecer os recursos disponíveis – a individualidade de cada jovem – e a sua experiência, pode ter, como vimos, uma tradução imediata na sua motivação e sentido de pertença. Estes são, também, indicadores do sucesso dos processos de capacitação.

A motivação e a apropriação que fazem dos projectos podem sentir-se em várias fases e decorrente de vários factores: aquando da sua chegada ao projecto, pela metodologia utilizada, ou pelos objectivos preconizados.

No primeiro caso, muito próximo das preocupações que expressámos relativamente ao indicador participação voluntária, encontramos duas abordagens distintas:

ou por sugestão / imposição externa:

“Vim com o meu irmão.”

“Era uma maneira de faltar às aulas, um projecto novo.”

“Fui mandado para cá.”

... ou por motivação desenvolvida pelo próprio:

“Achei que poderia ser interessante.”

“Ouvi falar disto e queria conhecer melhor.”

“Vi-os uma vez e fiquei com vontade e aprender a [fazer o mesmo].”

Relativamente à motivação decorrente das metodologias e actividades desenvolvidas, os jovens reconhecem que:

“Fazem cá coisas engraçadas.”

“Deram-nos autoridade para desenvolver um projecto.”

“Disseram-nos que éramos pioneiros.”

“Aqui estamos com os nossos amigos; os monitores são fixes, são simpáticos.”

“Temos que ter um certo respeito por eles, mas podemos brincar; é divertido estar aqui. Eles ajudam-nos a fazer os trabalhos.”

“Não posso fazer isto em mais lado nenhum!”

“Faço coisas muito diferentes da escola.”



Quanto à motivação que resulta de uma percepção de objectivos a atingir, encontramos as seguintes justificações:

“Somos mais úteis assim. Não olham para nós como «os do social»!”

“Queria, no futuro, saber [fazer isto] e aqui estou a ganhar essa oportunidade.”

“Porque tenho mais sucesso na escola. As minhas notas melhoraram muito. Estou mais crescido.”

“[É uma] maneira de participar naquilo que queremos, de dar a nossa opinião.”

“Estavam a dar-nos voz para participar na política do concelho.”

“Aquilo que nós estávamos a fazer é algo de bom; era para o bem do concelho, do nosso futuro.”

“Há que trabalhar a nível social, há que desenvolver uma comunidade.”

“Fazer pelas crianças do meu bairro como antes os mais velhos fizeram por mim.”

COMENTÁRIO

A motivação e a valorização das experiências pessoais – indissociáveis uma da outra – são indicadores relevantes (quando assim percebidos pelos jovens) do sucesso dos processos de capacitação.

Não foi possível verificar, na maioria dos projectos do Programa Escolhas visitados, respostas positivas a partir das quais identificássemos a percepção objectiva dos jovens face a esta dimensão. Por isso devemos considerá-la como deficitária. As afirmações atrás transcritas correspondem apenas a uma pequena parcela das entrevistas efectuadas, mas que pelo seu carácter ilustrativo não quisemos deixar de reproduzir.

Trata-se, assim, de uma dimensão a aprofundar no desenho de intervenções e projectos que, de futuro, considerem a capacitação para o *empowerment* como aspecto central da sua actividade.

4.4.4 Oportunidades de Participação:

A última dimensão do processo de capacitação que nos propusemos abordar, decorre do valor reconhecido da autonomia, da responsabilização, e da centralidade dos indivíduos.

Diferentes níveis de participação e de envolvimento dos jovens, enquanto principais destinatários do *empowerment*, estão associadas a diferentes formas de entender o seu papel nos projectos em que participam. A centralidade do jovem nos processos e o espaço para a iniciativa individual são indicadores relevantes que importa ter em conta.

Retomando o modelo representado pela “Escada da Participação dos Cidadão” (no ponto 4.3.), verificamos que no desenho de um projecto deste género podemos assumir opções radicalmente diferentes. Desde facultar aos jovens o desempenho de um papel partilhado na liderança e na tomada de decisões, até à sua “utilização” e manipulação para “fortalecimento” de uma determinada causa (mesmo que tal decorra de forma inconsciente).

Vemos esta situação ser mais vulgarmente traduzida por “abordagens partilhadas” ou “abordagens paternalistas” do *empowerment*. No primeiro caso, reconhece-se a centralidade do jovem e a importância de valorizar a sua capacidade de iniciativa, de tomada de decisão e de escolha livre, de monitorização e avaliação; no segundo, a maior parte do trabalho desenvolvido decorre por iniciativa dos seus responsáveis (adultos), que assumem os projectos, a sua execução e avaliação, ainda que reconheçam – naturalmente – os destinatários como importantes.

CENTRALIDADE DO APRENDENTE

Este indicador permite avaliar de que forma os projectos entendem o papel do jovem no seu processo individual de capacitação. Recorrendo ao modelo da “escada da participação”, podemos facilmente identificar estratégias muito diferentes nos mais diversos projectos.



Mais uma vez, podemos identificar essa diversidade em várias fases do processo:

...na tomada de decisão,

“Nós somos os fundadores.”

“Participamos todos. Sugerimos actividades”

“Cada pessoa pode dizer na reunião as suas ideias.”

“Isto funciona com base na confiança nos jovens; as pessoas dão confiança aos jovens, dão-lhes responsabilidade e os jovens sentem que estão a ser acreditados, que lhes estão a dar responsabilidade.”

...na implementação,

“Somos nós todos, aqui, [que fazemos] mas depois todo o bairro ajuda.”

“Toda a gente tem uma responsabilidade.”

“Colaboram todos: os monitores, nós, os amigos.”

...e na avaliação,

“Por isso é que reunimos depois para ver o que tinha corrido bem e o que tinha corrido mal. Para a próxima fazemos melhor.”

“Distribuámos as tarefas na reunião de acordo com a avaliação que fizemos.”

“Quem sabe se está bem ou mal somos nós.”

A outra abordagem é, também, perceptível ao nível da decisão:

“São as monitoras que propõem.”

“Não sei quem decide.”

“Estava organizado e nós participámos.”

“[Quem decide?] Não sei!”

...da implementação,

“Dizem-nos como fazer e nos aprendemos.”

“Há formas de fazer isso. E explicam-nos como.”

...e da avaliação,

“Não sei. Há avaliação? [pergunta]. Não temos que ver se correu bem ou mal, pois não?! [encolher de ombros].”

“Quem tem que avaliar é quem cuida de nós.”

CAPACIDADE DE INICIATIVA

As oportunidades de participação são, também, facilmente identificáveis pela percepção que os jovens têm da quantidade (e qualidade) das actividades que decorrem por sua iniciativa própria. A exemplo do indicador anterior, verificámos uma situação muito semelhante, já que a capacidade de iniciativa é sempre decorrente das possibilidades que são criadas para tal. Tal como vimos, a propósito do modelo CLEAR (ponto 2.1), os indivíduos participam quando têm as condições para o fazer, e estas são suas (competências individuais) e institucionais / organizacionais (oportunidades criadas para o efeito).

Assim, e apenas reproduzindo alguns exemplos positivos de capacidade de iniciativa:

“Eu propus ser animadora e expliquei como iria fazer a actividade com eles e a monitora aceitou.”

“Fomos nós que tivemos a ideia. Depois tivemos que a pôr a funcionar.”

“Decidimos mudar a sala para ficar mais bonita.”



“Vamos fazer mais uma carta (das muitas) para pedir apoio à Câmara Municipal de [...]”

“Agora temos que arranjar os apoios por nós próprios; e temos conseguido!”

“Um ringue sem luz: agora já conseguimos pôr luz naquilo.”

COMENTÁRIO

Este poderá, eventualmente, ser uma das dimensões mais “sensíveis” e cuja discussão poderá acarretar maiores dificuldades. É um facto que, na maioria dos casos de intervenção social, os detentores de competências nesse domínio – muitas vezes técnicos e profissionais da área – reconhecem assumidamente a dificuldade de evitar transformar um projecto centrado nos seus destinatários, num projecto que reproduz as suas (boas) intenções. A fronteira entre a “facilitação” de processos de capacitação e a “interferência manipuladora” do *capacitador* sobre o *capacitado* é muito tênue. Mesmo de forma inconsciente, isto ocorre com frequência.

O desafio encontra-se especialmente aí! No *intercruzar* dos dois agentes. No entendimento de que a capacitação é um processo sempre bidireccional e fortemente dependente dos indivíduos, dos contextos e dos processos.

Assim, é fundamental assumir ao longo do processo e de forma objectiva a centralidade do aprendente e criar possibilidades para que este possa desenvolver a sua capacidade de iniciativa, apostando nas competências adequadas e promovendo as oportunidades livres de escolha e de participação.

4.4.5 O que mudou?

A percepção de “ganhos” por parte dos beneficiários é um excelente indicador do sucesso do *empowerment*. No entanto, consideramos que, particularmente nos casos onde é menos clara a intencionalidade deste processo, também não verificamos uma tão objectiva consciência de aquisição de novas competências.

São, contudo, e tal como esperávamos, muito mais numerosas as situações evidentes de sucesso. É também essa a percepção dos jovens entrevistados.

Reconhecem que têm mais competências para ser autónomos:

“Sou mais responsável; sou capaz de assumir responsabilidades na associação. Temos um objectivo e vamos lutar por ele.”

“Hoje sou capaz de dar um conselho a um miúdo.”

“Mudou a maneira de ver as coisas.”

“Sentimo-nos diferentes; mudámos; crescemos.”

“Tornou-nos mais abertos; não somos como aqueles jovens que ficam com as suas opiniões, mas essas opiniões não passavam de um sonho; nós não, nós fomos capazes de falar às pessoas, apresentar as nossas propostas e tentar fazer delas realidade.”

“Acho que ganhei bastante; sou capaz de expressar as minhas opiniões, expressar os meus sentimentos, falar com as pessoas influentes; antes não conseguia expressar as minhas opiniões de uma forma lógica.”

...para ser participativos:

“Tornámo-nos mais responsáveis; estávamos a falar à frente de um conjunto de pessoas, mas estávamos também a falar por eles, decidíamos por eles! em nome dos cidadãos; não é uma questão de sentir - isso aconteceu mesmo! - tomámos decisões em nome de outras pessoas!”

“Estou mais envolvido nas coisas do bairro. Estou mais interessado no que se passa e gosto de propor alterações.”

“Acho que ainda é possível e podemos fazer muito mais.”

“Pode parecer que só fazemos isto [música], mas aprendemos o respeito uns pelos outros e que cada uma tem a sua vez de participar. E isso serve para tudo.”

“Aprendi muito aqui e agora tenho que retribuir a outros.”



...para se relacionarem em comunidade:

“Muda a vida das pessoas; há pessoas que são condicionadas pelo que não existe aqui.”

“Somos todos diferentes uns dos outros, mas podemos relacionar-nos muito bem.”

“Aqui temos todos idades diferentes, mas não é isso que importa. Aprendi isso.”

“Eu não gostava deles [outra cor da pele]. Era um miúdo. Agora já não sou.”

“Aprendemos o espírito de equipa. E isso não é só aqui [no projecto]. É também lá fora.”

Muitos reproduziram, usando expressões ou palavras diferentes, a ideia de que se tornaram mais responsáveis, mais conscientes e, essencialmente, com maiores competências para ser diferente (*fazer escolhas diferentes*):

“Fiquei mais madura - quando comecei não ligava, não pensava como penso agora: eu tenho um objectivo e quero ter um fruto; agora quero mais, quero muito mais; vou trabalhar para isso, para mudar a imagem do meu bairro. Agora tenho ideia de que, se quero isto, posso trabalhar por isso, e vou conseguir.”

4.4.6 Outra informação

A descrição que os beneficiários fazem das actividades realizadas, bem como da relação que estabelecem com outras instituições presentes na sua envolvente, contribuiu para melhor perceber o funcionamento dos projectos e a sua articulação com outras entidades e com a comunidade.

TIPO ACTIVIDADES

As actividades, pela sua diversidade, constituem um bom indicador e factor de promoção da motivação dos jovens. Foram-nos apontados como exemplo:

festas
colónias férias
“saídas para fora”
intercâmbios
reuniões semanais
“trocamos ideias”
cursos de formação
“debate até chegar a consensos”
vídeos, fotografias...
elaboração de dossiers
“representamos o projecto junto de outras pessoas”

RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÕES E APOIOS

Transcrevemos algumas das afirmações, aqui apresentadas de forma propositalmente aleatória, que nos permitem estabelecer alguns padrões nas perspectivas dos jovens face à sua relação com as instituições relacionadas com o projecto ou com actividades específicas desenvolvidas.

“O exemplo da [actividade] - mudou o bairro e a relação dos jovens com o bairro.”

“Ganhámos o respeito da [nome da instituição] e por isso agora elas ajudam-nos no que precisamos.”

“Dar continuidade ao escolhas - agora já não dão apoio às pessoas da nossa idade e nós temos que dar continuidade a esses projectos.”

“Pode acabar o projecto, mas mesmo sem apoios nós continuaremos.”

“O escolhas abrandou a velocidade no terreno, o pólo comunitário também - agora não há nada.”

“Sentimos que a Câmara Municipal se esquece de nós.”

“A gente não pode depender de ninguém.”

“Fazemos isto sem dinheiro.”



“Nós não queremos mundos e fundos, queremos pequenas coisas.”

“Se deixarem de nos apoiar, a gente continua - apoiamo-nos uns aos outros!”

COMENTÁRIO

A relação com as instituições e os apoios recebidos são importantes, quando percebidos como tal pelos jovens, enquanto factor de motivação e de reconhecimento pelas actividades desenvolvidas.

O cuidado que importa ter resulta, em particular, de não tornar os projectos apenas dependentes de agentes externos e não da centralidade da actividade desenvolvida pelos jovens. Caso contrário, perante as primeiras contrariedades, ou retrocessos, a desmotivação seria natural. Esta é, normalmente, prejudicial ao *empowerment*.

Em muitos dos casos que analisámos, esta “retirada de apoio” é por vezes intencional e estratégica por parte dos técnicos e promotores dos projectos. Funciona como um género de “verificador” de progresso na conquista de autonomia dos jovens. Por outro lado, ao retirar cirurgicamente alguns apoios, estão a colocar os jovens em situação de nova experiência, permitindo consolidar e mobilizar novas competências adquiridas.

Pode, também, ser indicador de um processo de *empowerment* que ainda está em curso o facto dos jovens – em algumas situações – considerarem que, sem o projecto, desistiriam de fazer as actividades que actualmente desenvolvem. Uma das expressões mais significativas do *empowerment* é a autonomia e a responsabilização dos seus destinatários.

Nos projectos que foram objecto deste estudo, consideramos ter encontrado pistas muito favoráveis que prenunciam importantes conquistas na capacitação para o *empowerment*. São os próprios jovens que o afirmam e que disso são o retrato mais claro.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No início deste estudo definia-se *empowerment* como um processo voluntário, dinâmico e complexo, resultante do desenvolvimento de competências individuais e colectivas, através do aumento de recursos e de oportunidades de escolha e acção. Para tal importa assegurar um conjunto de mecanismos intencionais que procuram dotar ou reforçar os indivíduos das competências necessárias. Dizia-se que se tratava de capacitar para “empoderar” - atribuir influência e poder acrescido aos indivíduos, particularmente através do seu envolvimento nos processos de decisão que lhe dizem respeito e, desta forma, conceder-lhes autonomia.

Em muitas das situações que encontrámos no terreno foi este o retrato que nos foi oferecido pelos jovens. Mais deficiente em algumas dimensões do *empowerment*, ou mais forte em outras, não deixaram de constituir casos significativos de sucesso.

Temos, também, consciência de que – à partida – se encontravam referenciados como tal. No entanto, o principal objectivo deste estudo passou por perceber melhor as razões desse sucesso e quais os mecanismos a ele associados.

Assim, identificámos quatro dimensões-chave da capacitação para o *empowerment*: (1) a participação activa e voluntária dos jovens, (2) o desenvolvimento integrado de competências, (3) o reconhecimento dos recursos disponíveis através da experiência pessoal e (4) as oportunidades de participação.

Percebemos, ainda, a Educação Não Formal enquanto factor de capacitação para o *empowerment*, particularmente num contexto de inserção social. Para além desta estar intimamente associada a processos educativos com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais; e das suas características contribuírem para se garantir as condições associadas às dimensões atrás referidas, também é assumida explicitamente enquanto estratégia preferencial no âmbito dos projectos Escolhas.

Desta forma, consideramos que,

- Importa garantir que a participação e o envolvimento dos jovens se faz de forma activa, intencional e voluntária, não apenas como factor de adesão a projectos, mas principalmente como razão do envolvimento continuado, do sentido de pertença e da motivação para as actividades desenvolvidas;



- No Programa Escolhas reconhece-se esta preocupação. Contudo, pelo facto do *empowerment* ser muitas vezes entendido como resultado de um conjunto de competências que se “fornece” aos jovens, pode correr-se o risco de conduzir os processos num sentido contrário ao desejado.
- O desenvolvimento integrado de competências orientado por um conjunto de valores é uma “peça” central no desenho de processos de *empowerment*, já que a capacitação quando entendida apenas no reforço ou no providenciar de um tipo específico de competências estará limitada sempre no seu alcance.
 - Os projectos do Programa Escolhas assumem, explicitamente, o desenvolvimento destas competências como instrumento fundamental. Importa garantir a intersecção e a complementaridade das diversas competências, bem como a identificação clara e aprofundamento consciente dos valores centrais do *empowerment*.
- A motivação e a valorização das experiências pessoais são instrumentos relevantes do sucesso dos processos de capacitação.
 - As respostas, na maioria dos projectos do Programa Escolhas visitados, conduzem-nos a considerar este aspecto como deficitário. Trata-se, assim, de uma dimensão a aprofundar no desenho de intervenções futuras.
- A capacitação é um processo sempre bidireccional e fortemente dependente dos indivíduos, dos contextos e dos processos. É fundamental assumir ao longo do processo e de forma objectiva a centralidade do aprendente e criar possibilidades para que este possa desenvolver a sua capacidade de iniciativa, apostando nas competências adequadas e promovendo as oportunidades livres de escolha e de participação.
 - Esta poderá, eventualmente, ser uma das dimensões mais “sensíveis” e cuja discussão poderá acarretar maiores dificuldades. A fronteira entre a “facilitação” de processos de capacitação e a “interferência manipuladora” do capacitador sobre o capacitado é muito ténue. Importa, assim, assegurar – como princípio incontornável – a centralidade do jovem nos processos de *empowerment*.

O retrato que procurámos traçar dos processos de capacitação para o *empowerment* resulta, em grande medida, da perspectiva que nos é fornecida pelos jovens inseridos nos projectos.

Este era o desafio inicial a que nos propúnhamos, mas também uma assumida visão parcelar desta realidade. No entanto, por considerarmos – como terá sido notório ao longo do texto – que nestes processos a centralidade do jovem é determinante para o seu sucesso, entendemos que, apesar de fragmentada, a perspectiva dos jovens é um instrumento crucial para a melhor compreensão da capacitação.

É, assim, fruto deste pressuposto a elaboração de um conjunto de recomendações que procuram constituir um contributo para a reflexão sobre os processos de *empowerment* de jovens em contexto socio-económico de risco, em particular, a partir da experiência do Programa Escolhas.

Os projectos devem:

1. Valorizar a participação activa e voluntária dos jovens, promovendo efectivas oportunidades de participação e o desenvolvimento integrado de competências. Estas devem ser preocupações centrais no “deseñho” dos projectos;
2. Reconhecer que num processo de capacitação para o *empowerment* de jovens a centralidade deve estar sempre no aprendente. Assim, quer do ponto de vista metodológico, quer procedimental (desde a elaboração dos projectos, à sua implementação, monitorização e avaliação), importará assegurar o envolvimento activo dos jovens;
3. Na mesma linha, também do ponto de vista institucional, devem ser assegurados os mecanismos de gestão do programa que permitam a adaptação dos projectos às necessidades dos jovens e à sua gradual apropriação dos processos.
4. Apostar no maior envolvimento de outros agentes (públicos, privados e do terceiro sector) presentes no território, valorizando, desta forma, as práticas de intervenção social de proximidade.
5. Procurar contribuir para a capacitação das próprias instituições e das redes institucionais que promovem os projectos. O *empowerment* é um processo individual, mas também organizacional, sendo que estas



duas dimensões devem merecer uma intensa e igual atenção por parte dos promotores dos projectos (os técnicos, os promotores e as instituições como aprendentes);

6. Procurar sistematizar e aprofundar o conhecimento já adquirido ao longo de anos significativos de práticas diversas de intervenção comunitária com resultados importantes em termos de *empowerment* e que importa dar a conhecer.
7. Assumir-se enquanto proposta que é efectuada aos jovens e à comunidade. Como tal, não podem dissociar-se completamente dessa responsabilidade: constituem-se numa perspectiva de intervenção social. Assim, estes processos nunca podem ser exclusivamente “*bottom-up*”. A insistência na “centralidade no jovem aprendente” pode induzir esta ideia. No entanto, tal como vimos no início deste estudo, um processo de capacitação não existe sem a acção do capacitador. É importante manter algumas dimensões da aproximação “*top-down*” ao processo de *empowerment*: as propostas, as actividades, as instruções dadas e as metodologias usadas são, em grande medida, dependentes de uma visão própria sobre as melhores opções a tomar. A centralidade do aprendente não pode ser *desresponsabilizadora*: os programas de intervenção social devem reconhecer esta prioridade, mas não transformá-la num vazio de propostas.

As entrevistas terminaram invariavelmente da mesma forma: “depois de participarem neste projecto, podem dizer que se sentem mais capazes de...?”. As várias respostas, já indicadas no capítulo anterior, permitem avaliar de forma objectiva a percepção dos jovens face ao seu próprio percurso no âmbito do Programa Escolhas. Gostaríamos de destacar uma das respostas dadas:

“Sinto-me mais capaz de ter capacidades.”

É desta forma extremamente simples que se pode resumir o esforço de *empowerment* assumido pelo Programa. Fica, também, facilitada a compreensão da, sempre tão complexa, definição de *empowerment*: SER CAPAZ DE ADQUIRIR COMPETÊNCIAS.

Anexo – Listagem de projectos do Programa Escolhas participantes na Oficina Virtual sobre Educação Não-Formal

- A Rodar
- Agir
- Al Futuro
- Alternativas
- Animável
- Anos Ki Ta Manda
- Aprender a escolher
- Arte na Rua, Pintar o Futuro
- Asas Pró Futuro
- Basto Jovem
- Boa Onda (a)
- Boa Onda (b)
- C.S.I
- Cidade Jovem
- CLP Manteigadas
- Colorir(indo) a Vida
- Contigo Vais Longe
- Crescer & Saber
- CRIA
- Dar + que Falar
- Educ@arte
- Educar e Qualificar
- Encontros
- Entrelaços és capaz!
- Escola com Escolhas
- Escola Contigo
- Escolas Positivas
- Escolhas de Futuro
- Escolhas Multiplas
- Escolhas Pró Bairro
- Escolhas Vivas
- Escolhe Vilar
- Escolher Ser
- Espaço, desafios e oportunidades
- Esperança
- Formar para Inserir
- Gaiato Escolhe
- Geração XXI
- Incentivar
- Incluir
- Lagarteiro e o Mundo
- Mais Jovem
- Maré Alta II
- MUSEepe
- No trilho do desafio
- Novos Desafios
- Novos Rumos II
- NU KRE BAI NA BU ONDA
- Outra Geração Outras Escolhas
- Passo-a-Passo
- Percursos Acompanhados
- Percursos Alternativos
- Percursos Integrados
- Pertencer Participando
- Poder (Es)colher
- Puerpolis
- Pular a cerca II
- Raiz
- Raízes
- Ser Maior
- Tasse
- Távola Redonda
- Terço em Movimento
- Transformarte
- Trilhos com Sentido
- Tu decides
- Tu Kontas
- Vivências Multiculturais
- Viver em Liberdade II
- XL



SER CAPAZ DE ADQUIRIR COMPETÊNCIAS:



SER CAPAZ DE ADQUIRIR COMPETÊNCIAS: