



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Trabalho Colaborativo e Construção de Conhecimento

JULHO 2018 N.º 7



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO



TRANSFORMAÇÃO
E JUSTIÇA SOCIAL

CIDAC



FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*, cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Reitoria da Universidade do Porto.

Periodicidade

Semestral.

Grafismo e Paginação:

Megaklique e Rui da Silva.

Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

Conselho Científico

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

Conselho Editorial

Cecília Fonseca, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho e Tânia Neves.

Avaliadores do presente número

Albertina Raposo (Escola Superior de Educação-Inst. Politécnico de Beja.PT), Dalila P. Coelho (Centro Inv. e Intervenção Educativas-Fac. Psicologia e Ciências da Educação da Univ. Porto.PT), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Hugo Marques (Fundação Gonçalo da Silveira.PT), Jorge Cardoso (Fundação Gonçalo da Silveira.PT), Marta Alves (Universidade da Beira Interior.PT), Marta Uva (Escola Superior de Educação-Inst. Politécnico de Santarém.PT), Rosa Carreira (CooLabora.PT), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT).

Traduções, revisão gráfica e de textos

Alejandra Boni, Cecília Fonseca, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Rui da Silva, Sara Borges, Stéphane Laurent e Tânia Neves.

Informações de depósito legal e issn

ISSN 2183-4687

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

ÍNDICE

Editorial	5
------------------------	----------

Caderno temático

Artigos

<i>La Salete Coelho - Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento ..</i>	<i>9</i>
<i>Alexandre Martins, Eliana Madeira & Teresa Gonçalves - O caminho e o destino: Reflexões a partir de um trabalho colaborativo na área da Educação para o Desenvolvimento.....</i>	<i>31</i>
<i>Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos, Maria Inês Santos & Mónica Silva - Avaliação por Pares ou Amigos Críticos? O Caso do Projeto Coordenadas para a Cidadania Global</i>	<i>49</i>

Registos de memórias

<i>Albertina Raposo, Dalila P. Coelho, Helena Salema, Hugo Marques, Jorge Cardoso & Marta Uva - Contributo para a validação do Referencial para capacitação em Educação para o Desenvolvimento - uma proposta Sinergias ED.....</i>	<i>59</i>
<i>Alfredo Gomes Dias, Cecília Fonseca, Cristina Martins & Ilda Freire Ribeiro - A Educação para o Desenvolvimento numa colabor(ação) entre Escolas Superiores de Educação e uma Organização da Sociedade Civil.....</i>	<i>71</i>
<i>Andreia Soares, Filipe Martins, La Salete Coelho, Luís Grosso Correia, Paulo Costa, Tânia Neves, Teresa Martins & Vanessa Marcos - Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: propostas e desafios em diferentes contextos educativos.....</i>	<i>83</i>
<i>João Leitão, Marta Alves & Rosa Carreira - À volta do UBICOOL - uma experiência colaborativa em construção e construtiva.....</i>	<i>97</i>
<i>Ana Teresa Oliveira, Mário Montez & Stéphane Laurent - Justo para quem? - Animação socioeducativa e comércio justo. Memória de práticas e aprendizagens em sinergia CIDAC e ESEC.....</i>	<i>101</i>

Debate

<i>Cecília Fonseca - Sobre a aplicação de abordagens da Educação Popular a processos colaborativos num projeto de Educação para o Desenvolvimento</i>	<i>111</i>
---	------------

Entrevista

<i>Entrevista Sinergias ED a Alejandra Boni</i>	<i>125</i>
---	------------

Documento-Chave

<i>World Social Science Report 2016 - Challenging Inequalities: Pathways to a Just World</i>	<i>133</i>
--	------------

Recensão Crítica

La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz139

Une recherche action sur l'impact de l'Education à la citoyenneté et à la solidarité internationale: C'est possible et ça fait du bien143

Publicações Recentes

As Invasões Francesas - Identidade, Memória e Educação para o Desenvolvimento149

Mochila do Soldado - Partir da Guerra para a Paz151

Migrações e Desenvolvimento153

Educação Popular e Economia Solidária no Nordeste155

Resumo de Teses

A Educação para o Desenvolvimento nas aprendizagens do português. Catarina Ferreira Oliveira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo157

A Educação para o Desenvolvimento na leitura: uma abordagem no 1º ciclo do ensino básico. Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.....159

Resumos dos Artigos (outras línguas)161



Eis que chegámos ao sétimo número da revista científica *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, o último número editado no âmbito desta edição do projeto *Sinergias ED: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*. Já são quase cinco anos de projeto *Sinergias ED*, dividido em duas edições: a primeira de 2013 a 2015 e a segunda iniciada em 2016 e que terminará neste mês de julho de 2018. É habitual, quando algo corre bem, dizer-se “até parece que foi ontem que tudo começou”. Na verdade, olhando para o início do projeto e para todo o processo que se desenvolveu desde aí, com reuniões e encontros entre pessoas e entidades que resultaram em inúmeras ligações, reflexões e aprendizagens coletivas; com revistas temáticas editadas e discutidas ao pormenor; e com vários momentos de construção de conhecimento coletivo sobre Educação para o Desenvolvimento, o “ontem” parece, à primeira vista, remeter-nos para um tempo demasiado próximo e curto. É, no entanto, bom sinal parecer que foi ontem que tudo começou, mesmo que seja um “ontem” longo e cheio de “bagagens”, significa que o projeto *Sinergias ED* tem corrido bem e está cheio de “amanhãs”¹.

No percurso traçado e percorrido pelas várias entidades que se foram envolvendo ao longo dos anos, o pano de fundo do projeto tem sido tecido pelas ligações entre a investigação e a ação em Educação para o Desenvolvimento em Portugal. O *Sinergias ED*, na sua base, pensou estas ligações a serem materializadas entre dois tipos distintos de

1 O projeto *Sinergias ED* iniciará a sua terceira edição em Agosto de 2018.

organizações: Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações da Sociedade Civil (OSC). O projeto quis proporcionar a criação de espaços específicos onde pessoas ligadas a estes tipos de entidades pudessem dialogar, questionar, construir e aprender em conjunto partindo dos seus interesses e das suas práticas em Educação para o Desenvolvimento. Esta atividade, a *dinamização de processos colaborativos entre IES e OSC*, e o espaço que proporcionou para o interconhecimento entre pessoas e entidades, para o seu envolvimento nos processos colaborativos e no próprio projeto *Sinergias ED*, apresentou-se (e continua a apresentar-se) como paradigmática na preocupação do *Sinergias ED* em estabelecer e facilitar ligações.

Esta preocupação tem sido transversal às duas edições do projeto, não significando isto que a segunda edição fosse apenas a replicação da anterior. Partindo dos resultados da dinamização de um exercício de Sistematização de Experiências² na primeira edição do projeto, em que os/as participantes puderam refletir em conjunto sobre as suas experiências reconhecendo alguns fatores importantes do que foi para si o trabalhar colaborativamente³, introduziram-se mudanças e desafios aos novos processos colaborativos da segunda edição. Algumas destas mudanças fizeram com que, de pares de organizações diferentes a elaborar um estudo/artigo colaborativo na primeira edição do *Sinergias ED*, se passasse à possibilidade de criar grupos colaborativos compostos por várias organizações, com uma multiplicidade de intervenções na segunda edição, desde

estudos/artigos a ações diversas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Estas alterações trouxeram (muitas) novas pessoas e instituições ao projeto, e com elas novas formas de colaborar e de dialogar, trazendo não só conteúdos, mas também questionamentos, para um novo número da revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*.

As revistas editadas no âmbito do projeto *Sinergias ED* são resultado de processos reflexivos questionadores que, invariavelmente, originam vários momentos críticos. Estes momentos têm a vantagem de conter em si mesmos fatores geradores de aprendizagem lançados à equipa de projeto. Temáticas e questões estruturais do projeto são discutidas, debatidas, relevadas e consensualizadas, moldando a revista de número para número e, consequentemente, o pensamento sobre o próprio projeto.

O que significa “ser científico”? Quem tem legitimidade e poder para atribuir esta distinção? Como se constrói o conhecimento? Que conhecimento(s) é(são) válido(s)? Que papel tem a Educação para o Desenvolvimento nestes questionamentos? E como pode a ED simultaneamente ir incorporando e dando corpo ao discurso e às práticas relacionadas com a construção colaborativa de conhecimento? Estas (e muitas outras) questões vão ajudando a pensar e a estruturar as revistas e, também, a construir conhecimento em ED de forma colaborativa. Foi assim no número três da revista *Sinergias*⁴ onde foram publicados os estudos resultantes dos pares

² Aqui pode ver o relatório final deste exercício: <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/sistematizacao-de-experiencias>

³ <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/se.aprendizagens.pdf>

⁴ Pode ser consultada aqui: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/33-revista-3-fevereiro-2016>

colaborativos. É assim também neste número que aqui se apresenta.

O sétimo número da revista abre de novo as portas do projeto e propõe um **caderno temático** composto por um artigo inicial enquadrador e um conjunto de dois artigos e cinco registos de memórias elaborados por alguns dos grupos colaborativos participantes nesta edição do *Sinergias ED*. Este caderno propõe dar a conhecer os processos colaborativos que se foram desenvolvendo ao longo destes dois anos de projeto, as pessoas e organizações que participaram neles e as principais aprendizagens que fizeram durante este período. Ao todo foram 30 as entidades que participaram de forma continuada nos encontros entre IES e OSC⁵, construindo dinâmicas de grupo diversificadas, cada qual lidando com os desafios e dificuldades próprias de quem se propõe a trabalhar e a construir algo em coletivo. E as formas como estes processos decorrem têm-se revelado muito significativas no que diz respeito às aprendizagens feitas no âmbito das relações colaborativas, não só para as pessoas e entidades que têm vindo a participar no *Sinergias*, como também para as pessoas que fazem parte da equipa do projeto. Nem todos os grupos chegaram a uma ação ou a um estudo, no entanto, no projeto *Sinergias ED* temos vindo a descobrir que as aprendizagens mais significativas acontecem exatamente no diálogo entre o processo e o produto. Os artigos e registos que constam neste caderno dão a conhecer uma variedade grande destas aprendizagens, trazendo uma dimensão de diversidade que sempre se pretendeu também ser uma característica deste projeto.

Inicia-se o caderno temático pelo artigo proposto por **La Salete Coelho**, que faz um enquadramento dos trabalhos colaborativos propondo uma abordagem analítica, a *Engaged Excellence in Research*, baseada em quatro pilares, um dos quais a construção colaborativa do conhecimento, através da qual olha, de uma forma preliminar, para o caso concreto dos processos colaborativos da primeira edição do projeto *Sinergias ED*.

Partindo da sua experiência de acompanhamento e participação no projeto *Sinergias ED*, **Cecília Fonseca**, no capítulo dedicado ao Debate, reflete sobre as relações entre a Educação Popular e outros processos político-pedagógicos, focando no caso concreto da ED e deste projeto, no percurso feito pelas pessoas e entidades participantes; nas convergências que existiram ou não; e nos questionamentos que emergiram no diálogo entre a Educação Popular e a Educação para o Desenvolvimento.

Alejandra Boni (Valência, Espanha) e **Jorge Cardoso**, na rubrica Diálogo, encerram a temática numa interessante troca de ideias sobre o que está subjacente à construção colaborativa de conhecimento e ao seu potencial transformador, tendo como pano de fundo as reflexões sobre as práticas e as experiências da educadora.

Nesta edição publica-se ainda uma visão sobre o documento “*World Social Science Report 2016 – Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*” que nos é dada por **Amanda R. Franco** e duas resenhas críticas que abordam e analisam dois trabalhos distintos, mas ambos sobre temáticas importantes para a ED: Análise Crítica do Discurso e a Avaliação de impacto em ED. A primeira,

⁵ Aqui pode consultar a lista de entidades que participam nos grupos colaborativos desta edição do projeto

Sinergias ED: <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/trabalhos-colaborativos-2-edicao>

apresentada por **Hui Li**, sobre o trabalho de María Martínez Lirola, *“La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos”*, e a segunda elaborada a duas mãos por **Anne Kaboré Leroy** e **Lise Trégloze** sobre a publicação *“Sur le chemin de l’impact de l’éducation au développement et à la solidarité internationale. Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement”*.

Como tem vindo a acontecer em todas as edições da revista *Sinergias*, publicam-se ainda diversos materiais e recursos recentes, bem como resumos de trabalhos académicos considerados relevantes no domínio da Educação para o Desenvolvimento.

Olhando de novo pelo retrovisor, no editorial do terceiro número da revista *Sinergias* lê-se que o projeto, ao promover “várias formas de colaboração entre ensino superior e sociedade civil” e “diferentes reflexões sobre os processos que lhes estão subjacentes”, propõe-se como um apoio e estímulo à consolidação de espaços comuns de aprendizagem, colaborativos e sinérgicos.

Parece-nos assim que, desde o seu início, o projeto *Sinergias ED* foi tomando a forma de processo de experimentação destes “espaços comuns de aprendizagem” construindo, a partir deles, as suas práticas futuras, experimentando e aprofundando o que significa colaborar e o que significa fazer do conhecimento uma construção de saberes novos e significativos, onde todas as pessoas sintam que têm o seu lugar. Este número da revista *Sinergias* pretende exatamente continuar este percurso coletivo.

CADERNO TEMÁTICO

SINERGIAS ED¹ - UMA EXPERIÊNCIA-PILOTO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO

La Salete Coelho²

Resumo

A forma como as Instituições de Ensino Superior criam e validam conhecimento é frequentemente acusada de ser demasiado teórica, distante e geradora de epistemicídios. Por seu lado, as Organizações da Sociedade Civil não têm muitas vezes tempo nem recursos para sistematizar as suas aprendizagens. Este diagnóstico prévio faz com que seja imprescindível uma abordagem inovadora e crítica à construção de conhecimento, permitindo que se questionem as relações de poder entre diversos tipos de criadores de conhecimento, procedimentos de validação e processos de disseminação.

Tendo isto em consideração, este artigo aplica o quadro de análise *Engaged Excellence in Research* ao projeto *Sinergias ED*, que se propõe fortalecer os processos de aprendizagem colaborativa entre investigação e ação na área da Educação para o Desenvolvimento. A análise de conteúdo é a metodologia utilizada para identificar os fatores que promoveram ou dificultaram os quatro pilares caracterizadores da abordagem teórica: a realização de uma investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Processos de aprendizagem colaborativa; Engaged Excellence in Research; Epistemologias do Sul; Construção colaborativa de conhecimento.

¹ O projeto *Sinergias ED* propõe-se favorecer o diálogo institucional e dinâmicas de cooperação entre Organizações da Sociedade Civil e Instituições de Ensino Superior, promover um processo de aprendizagem colaborativa, que potencie as sinergias e complementaridades em torno da investigação e ação na área da ED. A sua 1ª edição desenrolou-se de dezembro de 2013 a fevereiro de 2015 e foi promovida pela Fundação Gonçalo da Silveira (ONGD) e pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, com o apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, da Universidade do Porto e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Este artigo surge no âmbito do projeto e do doutoramento em Desenvolvimento Local e Cooperação Internacional que a autora está a frequentar na Universidade Politécnica de Valencia.

² Investigadora, coordenadora e técnica de projetos de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e no Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

1. Introdução

“O conhecimento é definido de diversas formas: os factos, sentimentos ou experiências de uma pessoa ou grupo de pessoas, uma situação de entendimento ou compreensão e/ou a consciência ou familiaridade obtida pela experiência ou aprendizagem. O conhecimento gera-se por meio da investigação, da experiência dos sábios, do ato de sobrevivência no mundo, e é representado em texto, poesia, música, na linguagem política, nos meios de comunicação social, nos discursos, na dramaturgia e na narração de histórias. O conhecimento liga-se às competências práticas, às nossas vidas profissionais e ao pensamento universal e abstrato. O conhecimento é criado todos os dias por cada um de nós (...).”

(Escrigas et al., 2014: xxxiii)

Há atualmente um debate à volta da criação e da utilização do conhecimento, focado no que se poderia denominar de “monopólio académico tradicional” (Tandon *et al.*, 2016: 24). As Instituições de Ensino Superior (IES) não só alegam ser quem cria conhecimento, mas assumem também o papel de “árbitros do que é ‘bom’ e ‘válido’”, estabelecendo os padrões de legitimidade, habitualmente por meio de processos de revisão de pares conduzidos por outros académicos dentro do sistema e pela disseminação de resultados por meio de canais académicos tradicionais (por ex., revistas científicas, conferências). Este processo pode ser estéril e alienado, alimentando um sistema fechado de informação (académicos comunicando com e para académicos).

Esta situação acarreta diversos riscos: i) uma vez que os académicos estudam frequentemente a realidade através de modelos científicos (que aplicam, elaboram ou fornecem), com base em artigos especializados e no âmbito de uma perspetiva disciplinar, o seu trabalho corre o risco de se distanciar da *realidade*, de se fragmentar e não ser capaz de perceber as complexidades das autênticas relações e interações de múltiplos fatores; ii) debaixo da tirania da validação do conhecimento científico, “da palavra escrita” (Davies, 2016: 137), que estabelece uma hierarquia entre o único conhecimento que é válido e os outros, denominados de “conhecimentos subalternos” (Oswald *et al.*, 2016), tem-se dado um “epistemicídio em larga escala”, a eliminação de qualquer tipo de conhecimento ou práticas sociais que geram um conhecimento que não aquele validado na academia (Santos, 2007a); iii) muitas vezes acusada de recorrer a uma linguagem cifrada, apenas compreensível em contexto académico, corre-se o risco de que os principais resultados da investigação sirvam apenas um propósito académico, não cumprindo de forma nenhuma a sua finalidade mais prática e pragmática de inspiração das políticas públicas e transformação da sociedade (Ansley e Gaventa, 1997; Tandon *et al.*, 2016; Schucksmith, 2016; Georgalakis *et al.*, 2017).

Este diagnóstico torna imprescindível abordagens inovadoras e críticas à construção de conhecimento.

Santos propôs a teoria das *Epistemologias do Sul*³ (Santos, 2007a; 2007b; Santos e Meneses, 2009). Os argumentos desta teoria baseiam-se na caracterização do pensamento moderno ocidental como um “pensamento abissal”, que consiste “na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” e na eleição do conhecimento científico como o único capaz de alcançar a verdade, considerando as outras formas de conhecimento (aquelas do *Sul*) apenas como “crenças, opiniões, compreensões intuitivas ou subjetivas” (Santos, 2007a: 47). Diante desta *injustiça cognitiva*, Santos sugere

³ Conceito criado pelo autor pela primeira vez em 1995 (Meneses, 2008) e desenvolvido desde então.

uma ecologia de saberes, a defesa de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento para lá do conhecimento científico (Santos, 2007b).

O relatório *InterAction. How can academics and third sector work together to influence policy and practice?* (Schucksmith, 2016) reflete sobre o porquê da necessidade das Universidades se relacionarem com outros tipos de atores, nomeadamente as Organizações da Sociedade Civil (OSC), reconhecendo que ambas são criadoras de conhecimento e atores sociais.

Neste relatório foram esboçadas duas formas alternativas de apresentar a interação entre académicos e não-académicos, que tiveram ecos noutra literatura (Apgar *et al.*, 2016; Pittore *et al.*, 2016; Mitton *et al.*, 2007; Georgalakis *et al.*, 2017; Wehrens, 2014):

- uma, mais centrada nos indivíduos e baseada em soluções intermédias, propõe a possibilidade de um *trabalho de mediação*⁴ realizado por “mediadores de conhecimento”⁵, intermediários de conhecimento ou organizações mediadoras, que podem criar as pontes que permitam ultrapassar o fosso existente entre os investigadores e os atores na prática e/ou os decisores” (Oswald, 2016: 7). Isto é essencial não apenas para facilitar os contactos, mas também para “sintetizar e transformar os dados numa fórmula eficaz e acessível para os outros atores das políticas e das práticas, por meio de um processo semelhante à alquimia” (Schucksmith, 2016: 34-35). Este papel pode ser desempenhado por indivíduos ou “organizações mediadoras”⁶ (Apgar *et al.*, 2016), mas é fundamental que entendam as culturas de ambos os mundos. Inclui-se aqui “quem tenha passado da prática para a academia, ou vice-versa” (Hart e Wolff, citados por Shucksmith, 2016: 30). Roque Amaro, reconhecendo que muitas aprendizagens na área do Desenvolvimento provieram da prática, interroga-se se no futuro será possível ter Investigação isolada da Ação e se o papel dos criadores de conhecimento não deverá ser desempenhado por um agente híbrido a que apelida de “investigator”⁷ (Roque Amaro, 2003: 25).
- outra, mais sistémica, propõe a produção colaborativa de conhecimento (Oswald, 2016; Oswald *et al.*, 2016) através do estabelecimento de ligações entre estes dois domínios de formas inovadoras e provocadoras “que interferem com as práticas convencionais de investigação e as funções dos investigadores, de tal forma que a ciência passa a ser mais do que um mero proporcionar informação e se envolve num processo de intervenção social” (Schucksmith, 2016: 35), com base na importância sublinhada da criação de redes de trabalho e relações de confiança de longo prazo entre académicos, seus parceiros, decisores políticos e comunidades de prática.

Esta segunda opção, mais radical, é a que coloca o maior desafio. No entanto, assumindo que a *justiça cognitiva e a democratização do conhecimento* (na sua criação, disseminação e acesso) são importantes contribuições para uma transformação social que reduza as desigualdades, há autores (Santos, 2007a;

⁴ *Boundary work*, no original.

⁵ *Knowledge brokers*, no original.

⁶ *Bridging organisations*, no original.

⁷ Combinação de investigador e ator.

Schucksmith, 2016; Tandon et al., 2016) que sublinham ser agora o tempo para as pessoas encontrarem, coletivamente, novas formas de trabalhar em conjunto e de se envolverem quer em investigações quer em ações que ajudem a dar resposta às complexas questões com que o mundo se debate (Datta, 2012).

O nosso estudo pretende aplicar o quadro de análise *Engaged Excellence in Research* ao projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal*, que se propõe fortalecer os processos de aprendizagem colaborativa entre investigação e ação na área da Educação para o Desenvolvimento (ED). O nosso propósito principal é problematizar como e até que ponto os processos colaborativos formulados no âmbito do projeto podem ser percebidos à luz desta abordagem e, em última análise, questionar e enriquecer o próprio enquadramento tendo em consideração as aprendizagens desta experiência particular.

Este artigo representa uma primeira fase de uma investigação mais aprofundada, que se transformou no objeto de estudo de um processo de doutoramento, no qual se testa e se aplica o modelo de análise *Engaged Excellence in Research*, nomeadamente os seus quatro pilares propostos – a realização de investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras⁸.

Apresentam-se algumas reflexões e conclusões quanto à relevância e aplicabilidade desta abordagem através da análise de conteúdo de alguns documentos elaborados no âmbito do projeto⁹ e da transcrição de um painel (registado em vídeo) dedicado ao trabalho colaborativo que teve lugar no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*, em janeiro de 2016, com a presença de representantes de organizações participantes no projeto.

O artigo tem a seguinte estrutura: na 1ª secção, apresenta-se o enquadramento concetual e teórico com um relevo especial nos seus pilares e principais conceitos e a proposta de uma matriz de indicadores a serem usados na análise de conteúdo; na 2ª secção, contextualiza-se o estudo, nomeadamente através de um resumo do projeto, das suas características específicas e da apresentação da metodologia; a 3ª secção é dedicada à discussão dos resultados acerca da aplicabilidade do modelo de análise; na última secção, tecem-se algumas conclusões e considerações acerca das próximas fases do estudo.

2. Enquadramento e abordagens concetuais e teóricas

Investigação Comprometida (Engaged Research) e Engaged Excellence in Research

A *Investigação Comprometida* é uma das abordagens que procura juntar diferentes atores na criação do conhecimento. Este quadro teórico proporciona uma oportunidade para pensar o que realmente significa “realizar investigação colaborativa para a transformação social num contexto de relações desiguais de poder e obstáculos estruturais” (Dolan et al., 2016: 38). Esta afirmação aponta para algumas dimensões da reflexão

⁸ High-quality research delivery, knowledge co-construction, impact-oriented evidence mobilisation e building enduring partnerships, no original.

⁹ A memória de um momento de reflexão proposto durante o 4º encontro do projeto, em outubro de 2015; o Relatório de Avaliação Final, elaborado por um especialista externo, apresentado em março de 2016; as memórias de 3 sessões do processo de Sistematização de Experiências, que decorreram entre setembro e novembro de 2016 e o seu Relatório Final.

empreendida por quem deseja um autêntico envolvimento entre a investigação e a prática, que podem determinar que tipo de *investigação comprometida* virá a ser promovido: quais as motivações para o envolvimento dos atores implicados; qual a escala/intensidade de envolvimento destes diferentes atores; em que fases da investigação se dará esse envolvimento (definição das questões, recolha de dados, análise dos dados); como as assimetrias de poder existentes serão assumidas, enfrentadas e negociadas; como determinar a autoria do conhecimento produzido.

O modelo *Engaged Excellence in Research*, identificado pelo *Institute of Development Studies* (IDS) com sede na Universidade de Sussex, como fator determinante da sua estratégia 2015-2020, é um exemplo das maneiras de conceber a investigação comprometida baseada na premissa de ser esta “uma abordagem distintiva para a construção e mobilização de conhecimento, e para o ensino e aprendizagem mútua para o desenvolvimento. *Engaged Excellence* significa que a elevada qualidade do nosso trabalho (*excellence*) depende da sua ligação e envolvimento com quem se encontra no cerne da transformação que pretendemos ver (*engaged*)” (IDS, 2015: 6).

O IDS identifica quatro pilares para a *Engaged Excellence in Research* na sua Estratégia 2015-2020: i) a realização de investigação de elevada qualidade; ii) a construção colaborativa de conhecimento; iii) a mobilização das aprendizagens para os impactos; iv) e a criação de parcerias duradouras (IDS, 2015: 7). Apresentam-se a seguir cada um destes pilares, que são mutuamente dependentes.

i. Realização de investigação de elevada qualidade

Uma vez que este estudo questiona as formas académicas clássicas de legitimação e validação de conhecimento (habitualmente por meio de processos de revisão de pares e medições de publicações), é importante que comecemos pelo debate acerca do que se considera ser “elevada qualidade” e “excelência”.

A excelência participada adota uma perspetiva construtivista, que reconhece que a investigação de elevada qualidade não é a *verdade*, assumindo que tal não existe, mas sim uma “pluralidade de perspetivas legítimas” (Oswald, 2016: 13), o que abre espaço para a subjetividade, para uma mistura de factos, emoções e valores. Para além destas duas características – ser “comprometida” e defender uma “pluralidade de perspetivas legítimas” – são referidas outras que conferem “elevada qualidade” a um processo de investigação (Oswald *et al.*, 2016; Oswald, 2016) para o tornar legítimo e digno de confiança: rigoroso – tem de ser capaz de explicar porque foi escolhida uma determinada abordagem metodológica; sólido – na aplicação dos métodos/abordagens anteriormente escolhidos; relevante e útil – pertinente para os problemas a que procura dar resposta. Deste ponto de vista, a participação não só não diminui o rigor da investigação, como também aumenta as possibilidades de se alcançar um impacto positivo pelo uso efetivo dos resultados para políticas e/ou práticas (Pittore *et al.*, 2016: 103).

ii. Construção colaborativa de conhecimento

Este pilar edifica-se sobre a suposição de que é fundamental convocar diferentes tipos de conhecimento (cognitivos e não-cognitivos) e múltiplas perspetivas (não apenas da academia, mas também de outros atores), descolonizando os currículos académicos, dominados pelo paradigma ocidental – um monopólio de

conhecimento, que gera injustiças cognitivas (Oswald, 2016; Santos e Meneses, 2009). É fundamental abrir espaço para uma autêntica ecologia de saberes (*idem*, 2009).

Para que isto se possa realizar, é da maior importância repensar e reformular: os atores a serem envolvidos, tais como os atores mais envolvidos no terreno e os decisores políticos; as metodologias que sirvam o processo de construção colaborativa, desconstruindo formulações reconhecidas e gerando uma compreensão alargada do mundo (Pittore *et al.*, 2016); a luta contra “formas extrativas de investigação [mais] tradicionais” (Oswald *et al.*, 2016: 7) propondo outras mais participativas; a promoção não apenas da cognição e do pensamento racional, mas também da ação (aprender pelo fazer) e do sentir sobre o mundo (fenomenologia da vida quotidiana) (Tandon *et al.*, 2016). Para se passar de um contacto mais superficial para um processo de participação mais estruturado e profundo, é necessário “clarificar intenções, decidir com quem se envolver, como o fazer e as melhores formas que este envolvimento deve assumir” (Datta, 2012: 14), enfrentando as desigualdades inerentes entre investigadores e comunidades.

Se existir um autêntico empenho em desafiar a forma clássica de fazer investigação, é crucial enfrentar as desigualdades inerentes entre investigadores e comunidades. Caso contrário, corre-se o risco de julgar que se está a incluir, enquanto apenas se introduzem outros conhecimentos nos nossos “enquadramentos” habituais e reconhecidos, reforçando os paradigmas tradicionais com novos “slogans” ou “chavões” da moda (Dolan *et al.*, 2016). “Como é que a investigação pode ser feita numa colaboração horizontal com outros atores sociais num sistema que privilegia a publicação em revistas de elevado impacto que fundamentam uma hierarquia de classificação que define a qualidade da universidade?”, questionam-se Boni e Gasper (2016: 9).

Este não é um processo isento de dificuldades. Oswald (2016: 21) apresenta diversos desafios identificados neste processo de construção conjunta, citando diversos autores: “estruturas de incentivo individual existentes na academia que desencorajam abordagens mais participativas (Fouché e Chubb, 2016); nichos disciplinares e setoriais no interior da academia e das instituições (Knapp e Trainor, 2013); linguagem e terminologia diferentes usadas por académicos e não-académicos, mas também entre disciplinas (Clark e Jasaw, 2014: 512); cronogramas e modelos de prestação de contas que limitam a nossa flexibilidade (Mackenzie *et al.*, 2012: 17); a complexidade de gerir múltiplos atores (*ibid.*); e as exigências dos financiadores que limitam a nossa escolha de parceiros (ou seja, só podemos trabalhar com quem cumpra determinados critérios estabelecidos pelos financiadores) (Williams, 2013: 228)”.

Dolan e Shahrokh afirmam de forma inequívoca: “a medida em que a participação alarga a nossa forma de ver o mundo ou reforça preconceitos prévios e inquestionados é um importante indicador para saber se se alcançou ou não uma significativa construção colaborativa de conhecimento nas abordagens de investigação e aprendizagem” (2016: 39).

iii. Mobilização das aprendizagens para os impactos

A primeira clarificação necessária consiste em saber o que na abordagem da *Engaged Excellence* se entende por impacto. Neste modelo, falar de impacto é não apenas falar das consequências ou resultados finais, mas também das aprendizagens e das transformações no decurso do processo, “aprendendo durante toda a investigação, não somente no final” (Dolan *et al.*, 2016). Por conseguinte, o primeiro tipo de impacto

tem lugar a um nível individual – envolvimento individual que pode transformar as relações entre investigadores e comunidades – e a um nível institucional e estrutural (Dolan *et al.*, 2016). Isto é possível porque se parte da multiplicidade e diversidade de atores envolvidos, desafiando as relações de poder estabelecidas. O envolvimento de diferentes atores em todo o processo de investigação permite também um impacto mais efetivo nas práticas e nas políticas e ainda, tendo em conta as relações criadas durante o processo, na sustentabilidade da própria parceria.

Para reforçar este pilar, é necessário que se repense e reformule a avaliação dos impactos. É claramente assumido por esta abordagem que o impacto não é mensurável, por exemplo, através de critérios bibliométricos, ou seja, de acordo com o número de artigos publicados em revistas científicas ou de citações (Green, 2017).

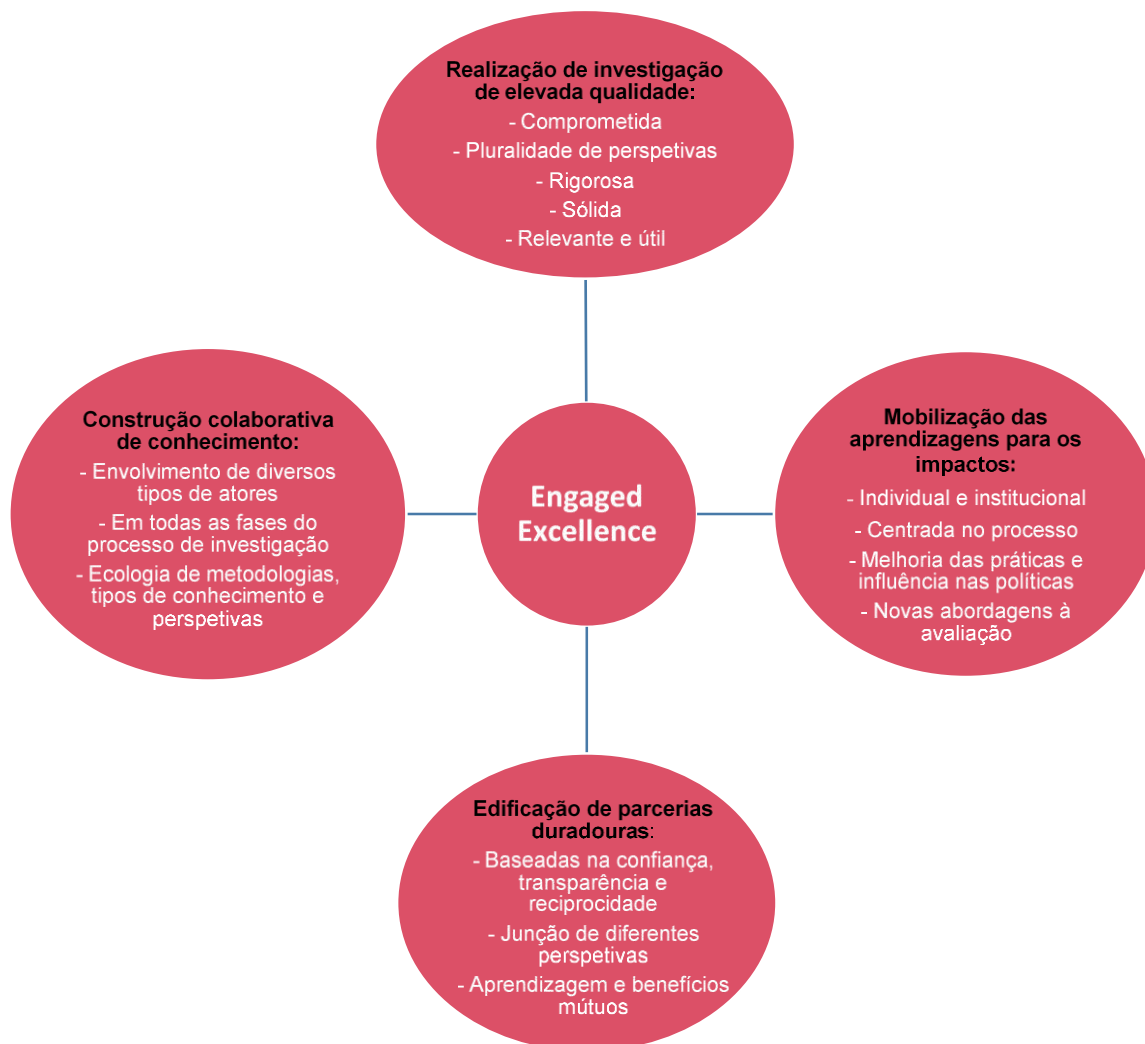
iv. Criação de parcerias duradouras

Para concretizar os outros pilares – comprometimento, construção colaborativa de conhecimento e impacto – é fundamental promover e manter parcerias. Estas parcerias, edificadas para reunir diferentes perspetivas, têm de ser duradouras, de longo prazo, e estáveis (Oswald, 2016), sendo necessário dedicar algum tempo a atingir o estágio em que se desenvolvem relações pessoais e institucionais entre investigadores e grupos da sociedade civil (Pittore *et al.*, 2016: 110). Tendo por base a confiança, a transparência e a interdependência mútua, estas relações sustentam-se pela reciprocidade, com papéis ativos e benefícios para ambos os lados da parceria. Alguns autores (Ely e Marin, 2016; Dolan *et al.*, 2016) sublinham a importância de partir de relações pré-existentes entre parceiros. Porém, caso os parceiros não se conheçam, sugere-se: a promoção de atividades conjuntas para criar um espírito de equipa (Dolan *et al.*, 2016); o reconhecimento dos valores partilhados e das complementaridades; e a partilha de responsabilidades (Schucksmith, 2016).

Ainda que haja vantagens consideráveis para ambas as partes, estes envolvimento não são ainda muito comuns e de forma nenhuma fáceis. Há habitualmente preconceitos de ambas as partes que dificultam uma relação espontânea e livre: “por parte da universidade, há uma desvalorização do conhecimento das comunidades, uma visão dos membros das comunidades como objeto de investigação e não como parceiros, uma dificuldade de controlar o rigor numa investigação colaborativa ou na perceção dos benefícios que a colaboração pode proporcionar; por parte das comunidades, percebe-se uma visão da universidade enclausurada na sua ‘torre de marfim’ ou com uma produção irrelevante para as suas necessidades, paternalista, manipulativa e não muito transparente” (Boni, 2016: 10-11).

A concretização da democratização do conhecimento “exigirá muita coragem, trabalho em rede, vontade de enfrentar os defensores do cânone ocidental e das ortodoxias disciplinares” (Tandon *et al.*, 2016: 32). Por outro lado, é crucial que todos os parceiros abracem este processo com suficiente abertura e flexibilidade para se empenharem numa perspetiva dialógica que inclua todos os atores, permitindo que possam aprender com os outros membros do processo colaborativo, superando o que Duncan Green identifica como os principais obstáculos entre OSC e IES: incentivos - “impacto *versus* publicação”; cronograma - “urgência *versus* esperar para ver”; prioridades - “status quo *versus* originalidade”; e competências - “pensar *versus* falar” (Green, 2017: 24).

No esquema 1, baseado em John Gaventa (Oswald, Gaventa e Leach., 2016: 2), mas já reelaborado pela autora do artigo, identificam-se o que consideramos serem os principais indicadores para reconhecer cada um dos pilares:



Esquema 1 - Os quatro pilares da Engaged Excellence in Research

Fonte: Adaptação da autora com base no modelo apresentado por John Gaventa no *workshop* Transdisciplinary Methods for Developing Nexus Capabilities, na Universidade de Sussex, em Junho de 2015 (Oswald, Gaventa e Leach, 2016: 2).

3. O contexto do estudo

A. Descrição geral do projeto

O nosso estudo pretende analisar o projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal*¹⁰ à luz da abordagem *Engaged Excellence in Research*, examinando os processos de trabalho colaborativo estabelecidos entre as entidades envolvidas no projeto,

¹⁰ Para mais informação acerca do projeto, consultar www.sinergiased.org.

identificando os fatores que promoveram ou dificultaram a realização de investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras.

Este projeto foi elaborado em 2012 numa parceria entre o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), a partir das perspetivas para um percurso em conjunto partilhadas pelas duas instituições (Cardoso *et al.*, 2015):

- O reconhecimento da necessidade de metodologias alternativas de investigação científica, pondo de lado a investigação mais tradicional e vertical, dominada exclusivamente por académicos, e que considera as organizações e atores no terreno como simples objetos de estudo e promovendo uma investigação baseada na colaboração entre estes dois tipos de atores, numa lógica horizontal de reflexão e produção conjunta de conhecimento, que se quer participativa e que venha a ter implicações práticas como força motriz para a transformação e legitimação das ações no terreno.
- O pressuposto de que a ED “é um paradigma de enquadramento que favorece a reconceptualização do conhecimento e promove o papel transformador da educação” (Tarozzi e Torres, 2016) e, por isso, para ser coerente com os princípios da ED, é crucial superar o conceito de criação científica do conhecimento e incluir outras formas de considerar a criação de conhecimento e a aprendizagem, como processos colaborativos em que todos os atores podem participar com as suas próprias experiências e em condições de igualdade.
- A assunção da importância da ED como disciplina fundamental para uma visão e intervenção integradas na área do desenvolvimento, que “obrigue a ter em conta as questões de poder, política, identidade e cultura” (Andreotti, 2006), bem como a necessidade de fortalecer a investigação científica em Portugal e de promover uma relação mais próxima entre Universidades e ONGD nesta área específica.
- A convicção de que a promoção dos valores e da relevância da ED é um sinal de resistência por parte das ONGD e das IES à situação geral de crise e austeridade no país e às conceções políticas, económicas e sociais dominantes e de empenho pela transformação social.

O projeto, submetido às candidaturas de financiamento do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, o organismo nacional do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela área do Desenvolvimento, teve início em dezembro de 2013. Procurou estabelecer elos de ligação entre IES e OSC, entre as suas equipas de trabalho, investigadores, docentes e estudantes, num processo colaborativo de aprendizagem, tendo em vista criar um diálogo institucional e uma dinâmica de cooperação que fortaleça as sinergias e complementaridades em torno da investigação e da ação na área da ED.

O nosso estudo analisa, mais especificamente, a atividade dedicada à “produção de trabalhos de investigação realizados em parceria pelas OSC e pelas IES, bem como a criação de uma dinâmica de ligação entre os atores envolvidos a partir da realização de encontros presenciais e da manutenção da comunicação conjunta à distância” (Cardoso *et al.*, 2015: 119).

B. Descrição do trabalho colaborativo

O projeto tinha como objetivo estabelecido a promoção de 6 parcerias envolvidas num trabalho colaborativo. Assim sendo, no início da sua implementação, a equipa de coordenação, composta por dois membros da FGS (ONGD) e do CEAUP (centro de investigação), decidiu convidar 12 Instituições do Ensino Superior (IES) e 12 Organizações da Sociedade Civil (OSC). Os critérios usados para a decisão sobre as entidades a contactar foram: relevância ou interesse na área da ED; diversidade de entidades (institutos de ensino superior, universidades, centros de investigação, ONGD, associações locais); descentralização territorial (difusão pelo território, não apenas em Lisboa); e facilidade de contacto (sobretudo através do conhecimento prévio e de contactos pessoais). O claro interesse expresso pelas IES e OSC, que se refletiu num número mais elevado do que o esperado de instituições que aderiram ao projeto – 10 IES e 11 OSC –, foi uma garantia de que este preenchia um vazio sentido na comunidade portuguesa em torno da ED.

O trabalho colaborativo passou por diversas fases, desde o alinhamento dos parceiros (com base em relações pessoais ou institucionais prévias, fatores geográficos ou interesses comuns), à eleição dos tópicos de investigação, metodologias, fontes, etc., passando pela recolha de dados, e terminando, nalguns casos, com a análise e escrita colaborativa de um estudo. Este processo foi estimulado pela realização de quatro reuniões presenciais (a descrição do projeto apontava apenas para duas) e pela monitorização e acompanhamento levados a cabo pela equipa de coordenação do projeto.

Foram assim concluídos e publicados 6 estudos colaborativos no terceiro número da revista científica *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*. Os outros quatro trabalhos colaborativos não resultaram numa publicação escrita, por diversos constrangimentos (pessoais ou institucionais), mas os atores permaneceram envolvidos no projeto, nomeadamente na sua 2ª edição (que não é objeto deste estudo).

Para além disso, as dinâmicas que se geraram foram muito inspiradoras e reveladoras de um grande potencial uma vez que, no decurso do processo de colaboração, a maior parte das instituições aceitou um crescente envolvimento e compromisso, o que nalguns casos resultou na contribuição para outras atividades do projeto (estabelecimento de uma comunicação virtual, participação ativa no encontro internacional previsto no projeto com uma mesa redonda especificamente dedicada aos processos colaborativos, organização conjunta de eventos entre entidades e criação de um curso de pós-graduação numa parceria entre várias entidades participantes no projeto). Graças à motivação dos diversos parceiros, o trabalho em conjunto que foi realizado deu azo à criação de um embrião de uma rede/comunidade de interesse, empenhada não apenas no trabalho colaborativo entre IES e OSC nesta área, mas também na partilha de experiências, eventos, novas ideias e projetos.

C. Metodologia e fontes de informação

Para responder à questão que nos propúnhamos estudar, optámos por uma investigação qualitativa, partindo da teoria para analisar a realidade, de uma perspetiva concreta, questionando a própria teoria no decurso da investigação e, quando possível, desenvolvendo-a (Valles, 1999). O ideal qualitativo corresponde à identificação empática entre o investigador e o sujeito da investigação, já não tido como um objeto, mas um sujeito ativo com quem é necessário estabelecer envolvimento, comunicação e interação. Devido ao seu

carácter “empírico, interpretativo e empático” (Stake, 2009), a metodologia qualitativa permite uma melhor e mais profunda compreensão de relações complexas; toma em consideração as especificidades, visando encontrar a unicidade do caso; permite interpretações e observações; procura padrões e significados que emergem de uma instância única.

A eleição do “estudo de caso” como melhor desígnio de investigação para a nossa análise relaciona-se com os nossos propósitos de investigação, a aplicação dos princípios da abordagem *Engaged Excellence in Research* a uma situação real. Esta considerou-se como estratégia apropriada uma vez que nos permite “o estudo da particularidade e complexidade de um caso único, sendo capaz de perceber a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009: 11); por outras palavras, o nosso estudo, um “estudo de caso intrínseco” dada a importância assumida pelo caso, permite-nos perceber até que ponto os pilares do enquadramento escolhido estão ou não visíveis no projeto *Sinergias ED*.

Segundo Robert Stake, o estudo de caso permite-nos repensar e questionar a formulação de asserções, a partir de “compreensões bem fundamentadas dentro de nós, cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (2009: 28). Considera-se importante sublinhar que a investigadora esteve ativamente envolvida no projeto, assumindo um empenho pessoal em relação ao tema do estudo, tendo tido uma função partilhada de coordenação. No entanto, uma vez que a autora está também consciente das questões éticas levantadas pelo facto de desempenhar ambos os papéis, está particularmente atenta aos riscos de parcialidade na identificação e análise seletiva de dados. Os processos de recolha e análise de dados foram consequentemente sujeitos a uma avaliação académica externa e independente, por meio de uma contínua discussão crítica. A investigadora reforçou esta medida de precaução recorrendo a diversas formas de triangulação de dados: triangulação de fontes de dados e triangulação do investigador (Stake, 2009).

A eleição de um estudo de caso representou também um ato de compromisso com o tema do estudo e uma questão de coerência com a parte teórica deste artigo. Stake sustenta que “por ser um exercício de uma tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de ativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos” (Stake, 2009: 149 -150).

As técnicas de investigação foram selecionadas de acordo com os objetivos do estudo, a disponibilidade das fontes e o cronograma do projeto. Baseiam-se em análise bibliográfica, sobretudo para elaborar o enquadramento concetual, e em análise de conteúdo a partir de documentos disponíveis produzidos no âmbito do projeto, de cariz muito diverso, elaborados em distintos momentos, com recurso a diversas metodologias e apresentando múltiplas perspetivas, e da intervenção de participantes do projeto num painel decorrido no âmbito do encontro que marcou o encerramento do mesmo, dedicado à reflexão sobre os trabalhos colaborativos, seus processos e resultados.

Dado que se pretende avaliar o enquadramento concetual, serão analisados:

- A memória de um momento de reflexão proposto durante a 4ª reunião do projeto, em outubro de 2015, com representantes de 14 organizações¹¹;
- A transcrição de um painel (registado em vídeo) dedicado aos processos e resultados dos diversos trabalhos colaborativos realizados no âmbito do projeto, painel que se desenrolou durante o encontro internacional Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento, em janeiro de 2016, com representantes de 7 organizações¹²;
- O Relatório de Avaliação Final, elaborado por um avaliador externo ao projeto, apresentado em março de 2016 ¹³, com base numa metodologia mista, mobilizando métodos quantitativos (questionário de avaliação final, em formato digital e de resposta à distância, incluindo questões abertas e fechadas, aplicado à generalidade das entidades participantes do Sinergias ED na fase final do projeto – recolheram-se respostas de 15 entidades - 8 IES e 7 OSC) e qualitativos de recolha de informação de uma forma complementar.
- As memórias de três sessões no âmbito do processo de Sistematização de Experiências (SE), entre setembro e novembro de 2016, e o respetivo Relatório Final de Sistematização de Experiências¹⁴. Neste processo participaram representantes de 7 OSC e 7 IES.

4. Discussão de resultados

Aplicando o enquadramento da Engaged Excellence in Research às fontes acima mencionadas foi possível avaliar e refletir acerca da possibilidade do seu uso neste caso particular¹⁵. As categorias de análise utilizadas são as indicadas no esquema 1, *Os quatro pilares da Engaged Excellence in Research*¹⁶, adaptados pela autora com base no modelo de John Gaventa (Oswald, Gaventa e Leach, 2016: 2).

i. Realização de investigação de elevada qualidade

Segundo este marco de análise, o **compromisso**, a participação, é um dos indicadores de uma investigação de elevada qualidade. No Relatório Final de Avaliação (RAF) sublinha-se que o projeto *Sinergias ED* fundamenta “o seu sucesso nos participantes, na adesão e no envolvimento destes, e não apenas na condução e na iniciativa dos promotores” (RAF: 49). É interessante observar que a participação excedeu em muito as expectativas e que a motivação se manteve durante os dois anos do projeto, mesmo com uma tarefa exigente a realizar e sem qualquer tipo de apoio financeiro (RAF: 41). Este envolvimento foi impulsionado pela convicção de que o *trabalho de investigação* é importante na vida real, no “abrir-se ao exterior, às

¹¹ Documento referido a partir daqui como 4M.

¹² A transcrição deste painel é referida a partir daqui como TP.

¹³ Documento referido a partir daqui como RAF. O Relatório de Avaliação Final pode ser consultado através da seguinte ligação <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Rel.avaliacao.externa.pdf>

¹⁴ Documentos referidos a partir daqui como 1SE, 2SE, 3SE e RFSE. O Relatório Final pode ser consultado através da seguinte ligação <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/se.relatorio.final.pdf>

¹⁵ Por razões éticas, não fazemos uso dos nomes das instituições. Estas foram codificadas com um acrónimo, por tipo de instituição (OSC e IES) e um número. Às entidades que formaram uma parceria foi-lhes atribuído o mesmo número, ex. OSC1 e IES1.

¹⁶ Ver página 16.

organizações” (4M-OSC2 e IES2: 4). O *compromisso* é outro impulso decisivo: “para além do compromisso profissional e pessoal, acreditar que aquilo que nós estamos a fazer pode ter realmente um impacto qualquer, que pode ser uma peça do puzzle da transformação social” (1SE: 8).

A **pluralidade e a diversidade** foram identificadas como fatores essenciais do trabalho colaborativo – “a associação do domínio tradicionalmente ‘prático’ da ED ao domínio tradicionalmente ‘teórico’ do Ensino Superior” (RAF: 48) – por vezes vistas como complementaridade, outras como condicionante. Nas diversas fontes analisadas foram assinaladas algumas diferenças (1SE, 2SE e RFSE): enquadramentos conceituais, diferentes linguagens, calendários, perspetivas (TP-IES6), antecedentes (TP-OSC2) e expectativas (TP-OSC3). Para enfrentar estas dificuldades, sublinhou-se a necessidade de mais “tempo para diálogo” (TP-IES6), “clarificação constante” (TP-OSC2) e o desenvolvimento de “competências comunicacionais” (TP-OSC2). Apontou-se que nos casos em que os parceiros se entregam a um trabalho colaborativo, como uma “causa comum”, era mais fácil ter sucesso; quando a natureza do trabalho colaborativo era uma “prestação de serviço” (habitualmente as OSC a solicitaram às IES que investigassem algo para elas), e não um autêntico trabalho colaborativo, era provável que se viesse a fracassar.

Foram feitas poucas referências ao **rigor e solidez** dos trabalhos colaborativos. Encontrou-se apenas uma, de um representante de uma IES, numa afirmação de autoavaliação da qualidade do estudo, reconhecendo o seu carácter preliminar e a intenção de dar continuidade ao trabalho realizado: “(...) é um *work in progress*, fizemos um *working paper*, é muito exploratório nesta altura e iremos continuar agora numa próxima segunda fase” (TP-IES5). No RAF, quando se faz referência ao elemento “qualidade”, afirma-se que o projeto *Sinergias ED* mostrou ter esta preocupação ao procurar assegurar a qualidade da investigação científica: “os estudos de caso a desenvolver segundo o modelo interpretativo de pesquisa e análise de dados convencional nas ciências sociais, assente no papel da teoria publicada enquanto guião de leitura privilegiado da realidade e no papel do investigador enquanto agente da construção de conhecimento através da recolha e análise sistemática de dados quantitativos e qualitativos” (RAF: 48).

Foram feitas diversas alusões quanto à **relevância** e à possibilidade de se usarem os processos e resultados do trabalho colaborativo. Ajudou a chegar a uma melhor definição do significado da ED nos projetos, nas palavras de alguns participantes, “nós ainda não definimos tão bem quais não são as áreas que não ED e isso é um grande passo a ser dado” (TP-OSC1); “a elaboração da candidatura para a próxima fase do projeto foi completamente diferente devido à participação neste projeto” (TP-OSC1); teve consequências práticas, como “formular um curso, com os professores das IES, dedicado às questões da ED” (TP-OSC2); e permitiu que as OSC refletissem com maior profundidade acerca do seu trabalho (TP-OSC3). Afirma-se no RAF que 85,7% dos inquiridos no questionário de avaliação final estavam satisfeitos (50%) ou muito satisfeitos (35,7%) com os resultados do trabalho colaborativo desenvolvido (RAF: 22); 71% declararam que os resultados do seu “trabalho de investigação” tiveram “uma transposição direta para os seus contextos institucionais” (RAF: 42). Isto reforça a possibilidade de o projeto ter sido uma resposta a uma “necessidade concreta” dos principais atores do setor da ED em Portugal, ou seja, “acesso a conhecimento especializado e ao aprofundamento teórico, a sistematização de aprendizagens, e a inovação na pesquisa e na formação” (RAF: 49).

ii. Construção colaborativa de conhecimento

A **diversa tipologia de atores** foi assegurada desde o início do projeto, com o envolvimento de 10 IES – Universidades, Centros de Investigação e Institutos Politécnicos (nomeadamente através das Escolas Superiores de Educação) – e 11 OSC – ONGD e associações locais. Alguns dos representantes sublinharam a possibilidade oferecida pelo projeto de criar um espaço para a compreensão mútua e o trabalho colaborativo, uma oportunidade de interagir com diferentes parceiros (TP-CSO3). Quando questionados acerca dos fatores que promoveram a aprendizagem no âmbito do projeto, 93% dos inquiridos identificaram “a articulação entre OSC e IES” (RAF: 33). Contudo, estas diferentes características tornaram-se também um obstáculo. Em alguns casos, foi difícil integrar as diferenças e explorar as complementaridades levando ao “insucesso nas relações de colaboração” (RFSE: 13). Seja como for, as diferentes características das entidades envolvidas tornaram necessário, como já se referiu, um diálogo e clarificação constantes, nomeadamente no início dos processos, “quando estávamos ainda à procura de um entendimento” (TP-IES6). Foi mencionado ser muito importante perceber as motivações, individuais e institucionais, para a participação, pois isto “ajuda a moldar os papéis que cada um vai ter [na parceria]” (TP-HEI7). Os diferentes antecedentes ajudaram também a definir melhor as expectativas do trabalho colaborativo – uma OSC, propôs, por exemplo, para o trabalho colaborativo, um estudo de impacto de um dos seus projetos, o que foi questionado pelo seu parceiro IES, com mais experiência nesta área, devido aos constrangimentos de tempo e de recursos (TP-OSC3). Este exemplo também evidencia que **a colaboração deve ter lugar em todas as fases do processo** – não apenas para prevenir desilusões, mas também porque esses são os “processos conduzidos de modo coerente com os valores da ED, assentes na inclusão, participação e valorização de todos os envolvidos” (RAF: 49). Desta forma, nos momentos de avaliação do projeto foi importante refletir não só acerca do que cada par tinha feito, mas, mais ainda, como é que o tinha feito. Uma das parcerias sustenta ter procedido a “uma definição conjunta do tema e do estudo a ser desenvolvido; definição das responsabilidades no estudo; partilha e discussão da informação, análise de conteúdo de alguns documentos” (4M-OSC6 e IES6: 6), mas, ainda que este testemunho ilustre o envolvimento em diferentes fases do processo de investigação, não é possível determinar, unicamente pelos documentos e pela participação dos intervenientes no painel, quão tradicional ou crítica foi a abordagem usada nesta “definição de responsabilidades”. Um outro participante partilhou esta consideração: “seria importante ver de que modo, em todas estas parcerias, se reproduziu o papel pré-definido, de uma certa maneira, de cada ator. Temos sempre esta imagem da academia que avalia, que mede, que injeta métodos científicos, e as OSC que têm as mãos na massa. (...) [seria importante] ver como é que podíamos não nos cingir aos papéis paradigmáticos de cada uma destas instituições, mas ir buscar a sabedoria e a perícia no seio da OSC e práticas também no seio da Universidade” (TP-OSC2).

Alguns representantes sublinharam as vias encontradas para superar o risco de reproduzir o processo monocultural dominante de criação do conhecimento científico e para implementar um **processo mais ecológico**: a reinvenção da sua “linguagem de investigação própria”, que teria sido diferente caso estivessem a realizar isoladamente o estudo (TP-OSC1); a não determinação *a priori* de um resultado final específico para o estudo, o que “fez com que a relação não fosse marcada por uma dimensão de poder” (TP-OSC1); e a importância do processo ser colaborativo e partilhado, o que ajudou a motivar para o empenho no trabalho (TP-IES6). No processo de avaliação final do projeto, foi também enfatizado que não só os participantes deram

mostras de atitudes que favoreceram uma abordagem diferente, mas o mesmo se verificou por parte da equipa de coordenação, que proporcionou “capacidade de adaptação do projeto aos ritmos e características dos participantes, a abertura à diversidade e a procura de envolvimento que caracterizaram as suas atividades” (RAF: 41). Como resultado, foi possível fortalecer “uma cultura de trabalho colaborativo entre instituições diferentes, superando desconfianças e resistências mútuas e aprendendo a conciliar tempos, linguagens, instrumentos, culturas e objetivos diversos” (RAF: 49).

Alguns participantes sugeriram que as parcerias de maior sucesso foram aquelas que tinham “uma espécie de camaleões”, “pessoas híbridas”, com experiência e ligações tanto às OSC como à área das IES (1SE: 9). Isto recordou-nos a necessidade do trabalho de mediação defendido por alguns autores (Oswald, 2016; Schucksmith, 2016; Apgar *et al.*, 2016; Hart e Wolff, citados por Shucksmith, 2016) e referido na secção 1, bem como a figura de “investigador” sugerida por Roque Amaro (2003).

iii. Mobilização das aprendizagens para os impactos

Quanto ao pilar da mobilização das aprendizagens, foi verificada a **preponderância concedida ao processo sobre os resultados**: “destacar que o projeto foi muito além daquilo que eram os produtos, este estudo foi o mote para se fazerem muitas coisas, para se desenvolverem projetos, para desenvolver atividades conjuntas. (...) Há todo um circuito de aprendizagem que foi muito além do que inicialmente nos propusemos fazer e para nós isso foi extremamente positivo” (TP-IES6). Como foi realçado por uma das instituições, “o trabalho das duplas foi importante mas há aqui sinergias ao nível do conjunto das instituições envolvidas e a envolver posteriormente que podem ter outros efeitos daqui a algum tempo” (TP-OSC2).

Foi também apontado que a inexistência de fundos para a investigação, no âmbito do projeto, permitiu uma diferente visão das prioridades e ajudou a dar relevância a atividades que eram habitualmente deixadas para trás – “a sua lógica do trabalho colaborativo entre instituições e setores, transversal a todo o projeto, foi entendida como promotora de aprendizagens significativas em pessoas e organizações” (RAF: 32). “Um dos grandes impactos do projeto Sinergias foi a preservação de um elevado nível de prioridade em ambas as instituições para uma linha de intervenção que não tinha financiamento. (...) É engraçado pensar que através de um projeto clássico se conseguiu impulsionar onze iniciativas dentro de uma vintena de organizações sem fundos específicos para estas atividades no orçamento do projeto. Isto permitiu uma emancipação das habituais lógicas de financiamento e de projetos” (TP-OSC2). É possível reconhecer neste testemunho diferentes visões acerca do que seja o impacto e da necessidade de novas abordagens de avaliação. Este **foco no processo** e a busca de **novos modelos de avaliação** foram também referidos no processo final de avaliação (RAF: 38). O próprio avaliador final declarou que, de acordo com o carácter inovador do projeto, sentiu a necessidade de desenvolver um modelo de avaliação coerente com os seus principais princípios – o foco no processo e a relação entre reflexão (investigação), aprendizagem e transformação social (ação). Por isso, a avaliação externa, “como em qualquer processo educativo emancipatório, não partiu exclusivamente de um ‘perito externo’, mas sim da promoção do envolvimento, implicação e cooperação de todos os atores do projeto” (RAF: 12).

Foi mencionado o **impacto pessoal**, bem como as relações pessoais – “a nossa colaboração [entre os dois parceiros] teve início há alguns anos, mas de forma pontual, e foi reforçada nos últimos dois anos com este processo de construção colaborativa”; (...) “um dos impactos é termos aprendido a conhecermo-nos melhor por meio deste processo mais abrangente” (TP-OSC2). 93% dos inquiridos afirmaram ter desenvolvido novas competências (conceituais, metodológicas, relacionais e interinstitucionais) (RAF: 33). Foram também feitas muitas referências ao **impacto institucional**, umas vezes questionando-o, outras afirmando-o: “Não sei se criou mudança, mas tentamos colocar sementes na academia, nas várias esferas da academia, que possam de alguma forma promover essa abertura e potenciar algum tipo de mudança” (TP-IES6); “observámos elementos factuais de transformação na intervenção que fizemos com as pessoas, vimos um posicionamento claro institucional (TP-OSC2)”. 73% dos inquiridos reconheceram o desenvolvimento de novas aprendizagens por parte das suas entidades (RAF: 33). Com resultados mais profundos ou mais superficiais, estes dados sugerem que a participação no projeto “se traduziu em mudanças significativas nas entidades que a ele se associaram” (RAF: 43) e foi sublinhado, sobretudo por parte das IES, que, apesar da dificuldade de promover transformações em tais instituições, este é um tema que merece mais atenção e reflexão – “a transformação numa IES é uma das dimensões que queremos discutir com os principais interessados” (TP-OSC2).

Na análise de conteúdo que realizámos, não há referências à **influência nas políticas** por parte do projeto Sinergias ED; contudo, a **melhoria das práticas**, uma das dimensões do enquadramento analisadas, foi apontada pelos participantes, sobretudo pelas OSC. Um dos estudos desenvolvidos – a reanálise do esboço de um projeto à luz da ED – levou a esta importante reflexão: “a candidatura que apresentámos (...) foi completamente diferente devido à participação neste projeto. A possibilidade, mesmo que não financiada de, com parceiros, e com novos parceiros, repensar o objeto fez com que se mudasse a intervenção e se acentuasse uma série de dinâmicas e, a meu ver, elaborámos um projeto melhor depois disto” (TP-OSC1). 71% das entidades que responderam à avaliação final afirmaram que estes estudos tiveram uma transposição concreta para os seus contextos institucionais: 53% afirmaram ter promovido novos projetos; 33% participaram em novas atividades; 27% estabeleceram novas parcerias em projetos; 27% promoveram eventos de sensibilização pública; 27% promoveram cursos académicos; 20% desenvolveram nova investigação e 30% disseminaram conteúdos, materiais ou iniciativas (RAF: 43).

iv. Criação de parcerias duradouras

Este pilar revelou-se muito significativo para os participantes. Encontraram-se diversas alusões à importância de **edificar parcerias**, a nível pessoal e institucional, tanto por parte das OSC como das IES (4M; RAF; RFSE). A “qualidade da relação” foi também mencionada diversas vezes e como prioridade (2SE: 8). “Neste trabalho, é necessária uma confiança mútua (...) que remete para um diálogo constante. Nós percebemos que o contacto presencial que o projeto promovia é extremamente importante – às vezes não bastam as chamadas Skype ou os emails” (TP-IES6); “o facto de existirem relações pessoais prévias foi muito importante” (TP-IES5 e OSC4). 40% dos inquiridos mencionaram “relações interpessoais estabelecidas entre os/as participantes” como um fator de sucesso (RAF: 33), com base em “relações interpessoais abertas,

afetivas e solidárias e na construção de redes e ‘comunidades’ de interesses e recursos partilhados” (RAF: 49).

Durante o processo de Sistematização de Experiências, foi muito debatida a questão da relação entre as dimensões pessoal e institucional. O que é mais importante para que se edifique uma parceria eficaz, um compromisso pessoal ou institucional? Embora se reconheça que ambas as dimensões são necessárias - “é preciso reconhecer a dimensão pessoal nos processos colaborativos e a dimensão institucional no apoio aos processos colaborativos” – e que o essencial é um bom equilíbrio entre ambos, constatou-se que “para que o trabalho aconteça, o que é mesmo essencial é a apropriação pessoal”. No entanto, esta situação provoca debilidades uma vez que “os processos colaborativos com uma fraca apropriação institucional são sempre muito frágeis, no sentido em que dependem apenas da pessoa ou pessoas que os asseguram” (RFSE: 13).

Verifica-se que a localização é importante para o reforço da relação – constituindo um obstáculo quando as instituições estão muito distantes (TP-OSC1), ou um elemento promotor, se estão próximas (TP-OSC4).

O propósito e riqueza das parcerias é o possibilitarem a partilha de **diferentes perspetivas**, como referido por uma das OSC: “Vimos de horizontes que estão extremamente codificados, tanto a academia como o setor associativo têm as suas retóricas, as suas terminologias, siglas e conceitos (...). Quando partilhamos conceitos, muitas vezes não associamos o mesmo conteúdo às mesmas palavras, o que impôs uma necessidade constante de esclarecimentos, aprofundamento e melhor escuta para podermos avançar (TP-CSO2)”. Aprofunda-se assim a relação, resultando também numa **aprendizagem e benefícios mútuos** – “ampliar o seu âmbito de inserção e de influência para além dos contextos conhecidos e confortáveis, reforçando laços com atores de outras tipologias, geografias ou culturas, assim enriquecendo os referenciais de pensamento e de ação do projeto” (RAF: 50). Foi sublinhada a importância da transparência do processo, desde o início, para ajustar expectativas e definir melhor a relação. Este ajuste tem de basear-se na junção de diferentes perspetivas, antecedentes e conceitos num ambiente em que a clarificação e a escuta ativa são fortemente promovidas (TP-OSC2).

Para lá da informação que possibilita analisar os pilares, foi possível encontrar outro tipo de informação considerada válida *per se*: fatores que promoveram ou dificultaram os processos colaborativos com impacto fora do projeto, como, por exemplo, o reconhecimento de que “embora não tenha sido o propósito inicial do projeto, esta participação (...) ganhou os contornos de uma “rede” ou “comunidade” de atores de ED” (RAF: 41). Dar-se-á mais atenção a esta informação numa outra fase do nosso estudo.

5. Conclusões

O objetivo do nosso estudo é participar e contribuir para o debate mais alargado acerca do monopólio do conhecimento pela academia, aplicando a abordagem *Engaged Excellence in Research* ao projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal*, nomeadamente para refletir mais profundamente acerca dos processos colaborativos desencadeados pelo projeto.

Este estudo preliminar pretendeu apresentar o modelo de análise e verificar a sua aplicabilidade a diversos documentos produzidos no âmbito do projeto – a memória de um momento de reflexão proposto durante o 4º

encontro do projeto, em outubro de 2015; o Relatório de Avaliação Final, elaborado por um especialista externo, apresentado em março de 2016; as memórias de 3 sessões do processo de Sistematização de Experiências, que decorreram entre setembro e novembro de 2016 e o seu Relatório Final – e a transcrição de um painel (registrado em vídeo) dedicado ao trabalho colaborativo que teve lugar no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*, em janeiro de 2016, com a presença de representantes de sete organizações participantes no projeto, antes de prosseguir para os próximos passos da investigação.

Verificou-se que era possível analisar os processos colaborativos desencadeados pelo projeto à luz da *Engaged Excellence in Research*. Utilizado as fontes recolhidas pela autora foi possível encontrar elementos para refletir acerca dos quatro pilares da teoria:

- i. Quanto ao pilar da **realização de investigação de elevada qualidade**, foi visível: o reconhecimento da participação empenhada e o compromisso dos intervenientes no projeto, mas também o impacto real e a transformação que foram promovidos; a identificação da **pluralidade e da diversidade** como fatores primordiais do trabalho colaborativo, umas vezes enquanto riqueza e complementaridade, algumas outras como constrangimento; as referências feitas ao **rigor e robustez** dos trabalhos colaborativos, embora mais visíveis a partir da análise do avaliador externo do que das intervenções proferidas pelos intervenientes; o número significativo de alusões à **relevância** e à possibilidade de usar processos e resultados do trabalho colaborativo nos próprios contextos profissionais e pessoais.
- ii. O pilar referente à **construção colaborativa de conhecimento** é aquele com menos referências nos documentos analisados. Contudo, foi possível verificar: a importância da diversa **tipologia de atores** para criar um espaço para a compreensão mútua e o trabalho colaborativo, enquanto oportunidade de interagir com diferentes parceiros; a necessidade de envolvimento numa real **colaboração em todas as fases do processo**, ainda que não tenha sido possível determinar, apenas pela análise de conteúdo, até que ponto a abordagem seguida nesta colaboração foi ‘tradicional’ ou ‘crítica’; a consciência de superar o risco de se reproduzir o processo *monocultural* dominante de criação de conhecimento científico e de implementar um **processo mais ecológico**. Vale a pena mencionar o reconhecimento do papel dos “camaleões” ou “pessoas *híbridas*”, com experiência e ligações tanto à área das OSC como das IES, como facilitadoras dos processos e das relações.
- iii. No que respeita ao pilar da **mobilização das aprendizagens para os impactos**, verifica-se: a importância dos **impactos pessoais e institucionais**, ainda que se reconheça que os últimos sejam mais difíceis de obter; a **melhoria das práticas**, com uma transposição concreta para os contextos institucionais; a **relevância do processo sobre os resultados** e a busca de novos **modelos de avaliação**, evidenciada pelas conclusões dos intervenientes mas também pelo processo de avaliação do próprio projeto. Não há referências, nos documentos analisados, à **influência nas políticas** por parte do projeto Sinergias ED.
- iv. O pilar mais significativo no que respeita a referências dos intervenientes é a **criação de parcerias duradouras**, nomeadamente: diversas alusões à importância de **edificar parcerias**, a um nível

pessoal e institucional, proferidas tanto por OSC como por IES, com base na confiança mútua e num diálogo constante; o reconhecimento da riqueza das parcerias para **juntar diferentes perspectivas**, mesmo que este processo não seja isento de dificuldades, que se ultrapassam quando se reconhecem as **aprendizagens e benefícios mútuos**.

Para além da informação que ajuda a analisar os pilares, foi possível encontrar outro tipo de informação considerada válida per se (fatores que promoveram ou criaram obstáculos aos processos colaborativos e resultados inesperados que emergiram no decurso destes processos), a que se dará mais atenção noutra fase do nosso estudo.

Uma vez que este estudo se tornou uma peça num processo de investigação mais aprofundado, apresentam-se os próximos passos:

- Realizar entrevistas semiestruturadas a intervenientes nas parcerias estabelecidas no âmbito do projeto *Sinergias ED*, em função da sua relevância particular para a investigação;
- Aprofundamento dos resultados, especialmente tendo em conta os seguintes tópicos de análise:
 - relação entre o que é dito pelos intervenientes e o tipo de instituição (OSC ou IES);
 - categorização dos onze processos colaborativos (onze parcerias) de forma a identificar conjuntos de casos com características similares;
 - análise comparativa dos pilares – estão igualmente representados nas referências dos intervenientes? Há pilares mais representados do que outros? Quais? Por que razões?
 - principais lições aprendidas quanto aos fatores que dificultaram ou promoveram os processos colaborativos.
- Contribuir para o próprio quadro de análise, questionando e enriquecendo o seu enquadramento com as aprendizagens desta experiência.

Pode concluir-se que o projeto *Sinergias ED* cumpriu as suas expectativas de questionamento do processo *monocultural* dominante de criação, validação e disseminação do conhecimento científico, tendo mostrado ser um projeto que abre espaços para “uma leitura eticamente comprometida e analiticamente crítica da realidade, bem como dos conceitos e discursos que (re)constroem, questionando modelos normativos e hierarquizados de produção e validação de conhecimento e promovendo a representatividade de diferentes perspectivas e experiências e os dissensos e consensos entre elas” (Relatório de Avaliação Final: 50).

Referências Bibliográficas

- Amaro, R.R. (2003) Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos* 4: 35-70. doi: 10.4000/cea.1573
- Andreotti, V. (2006) Theory without practice is idle, practice without theory is blind: the potential contributions of postcolonial theory to development education. *The Development Education Journal* 12(3): 7-10. https://think-global.org.uk/wp-content/uploads/dea/documents/dej_12_3_andreotti.pdf
- Ansley, F. e Gaventa, J. (1997) Researching for Democracy and Democratizing Research. *Change: The Magazine of Higher Learning* 29(1): 46-53. doi: 10.1080/00091389709603114
- Apgar, J.M., Mustonen, T., Lovera, S., e Lovera, M. (2016) Moving Beyond Co-Construction of Knowledge to Enable Self-Determination. *IDS Bulletin* 47(6): 55-72. doi: 10.19088/1968-2016.199
- Boni, A. (2016) Repensando los partenariados entre universidades y organizaciones sociales desde una visión transformadora de la educación para el desarrollo. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* 3: 8-14. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/86-universidad-ed-proceso>
- Cardoso, J., Neves, T., Coelho, L.S. e Cravo, C. (2015) Sinergias – a criação de uma revista científica em Educação para o Desenvolvimento a partir de uma experiência de trabalho colaborativo. *Educação Global Research. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 7: 108-127. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR07-03-Sinergias-Portugues.pdf>
- Datta, A. (2012) Deliberation, Dialogue and Debate: Why Researchers Need to Engage with Others to Address Complex Issues. *IDS Bulletin* 43(5): 9-16. <http://bulletin.ids.ac.uk/idsbo/article/view/276>
- Davies, S. (2016) Introduction: Information, Knowledge and Power. *IDS Bulletin* 47(6): 131-150. doi: 10.19088/1968-2016.204
- Dolan, C., Shahrokh, T., Edström, J. e King Kabafunzaki, D. (2016) Engaged Excellence or Excellent Engagement? Collaborating Critically to Amplify the Voices of Male Survivors of Conflict-Related Sexual Violence. *IDS Bulletin* 47(6): 37-54. doi: 10.19088/1968-2016.198
- Ely, A. e Marin, A. (2016) Learning about 'Engaged Excellence' across a Transformative Knowledge Network. *IDS Bulletin* 47(6): 73-86. doi: 10.19088/1968-2016.200
- Escrigas, C., Sanchez, J.G., Hal, B. e Tandon, R. (2014) Editor's Introduction. In Global University Network for Innovation (eds). *Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. Hampshire and New York NY: Palgrave Macmillan.
- Georgalakis, J., Jessani, N., Oronje, R. e Ramalingam, B. (eds.) (2017) *The Social Realities of Knowledge for Development: Sharing Lessons of Improving Development Processes with Evidence*. Brighton: IDS. <http://www.theimpactinitiative.net/socialrealities>
- Green, D. (2017) The NGO-Academia Interface: Realising the shared potential. In Georgalakis, J., Jessani, N., Oronje, R. e Ramalingam, B. (eds.). *The Social Realities of Knowledge for Development: Sharing Lessons of Improving Development Processes with Evidence*. Brighton: IDS. <http://www.theimpactinitiative.net/socialrealities>
- IDS (2015) *Engaged Excellence for Global Development, Strategy 2015–20*. Brighton: IDS. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/7081/IDS_Short_Strategy2015_20_FINAL.pdf?sequence=1
- Meneses, M.P. (2008) Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80: 5-10. <http://journals.openedition.org/rccs/689>
- Mitton, C., Adair, C.E., McKenzie, E., Patten, S.B. e Wayne-Perry, B. (2007) Knowledge Transfer and Exchange: Review and Synthesis of the Literature. *Milbank Quarterly* 85(4): 729-768. doi: 10.1111/j.1468-0009.2007.00506.x

- Oswald, K. (2016) *Interrogating an Engaged Excellence Approach to Research*. IDS Evidence Report 214. Brighton: IDS. <http://www.ids.ac.uk/publication/interrogating-an-engaged-excellence-approach-to-research>
- Oswald, K., Gaventa, J. e Leach, M. (2016) Introduction: Interrogating Engaged Excellence in Research. *IDS Bulletin* 47(6): 1-18. doi: 10.19088/11968-2016.196
- Pittore, K., te Lintelo, D.J.H, Georgalakis, J. e Mikindo, T. (2016) Choosing between Research Rigour or Support for Advocacy Movements, a False Dichotomy?. *IDS Bulletin* 47(6): 101-118. doi: 10.19088/1968-2016.202
- Santos, B.S. (1995) *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- Santos, B.S. (2007a) Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review XXX* (1): 45-89.
- Santos, B.S. (2007b) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo: Boitempo Editorial.
- Santos, B.S. e Meneses, M.P. (orgs.) (2009) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Shucksmith, M. (2016) *InterAction. How can academics and third sector work together to influence policy and practice?*. Dunfermline, UK: Carnegie UK Trust. www.carnegieuktrust.org.uk/carnegieuktrust/wp-content/uploads/sites/64/2016/04/LOW-RES-2578-Carnegie-Interaction.pdf
- Stake, R.E. (2009) *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tandon, R., Singh, W., Clover, D. e Hall, B. (2016) Knowledge Democracy and Excellence in Engagement. *IDS Bulletin* 47(6): 19-36. doi: 10.19088/1968-2016.197
- Tarozzi, M. e Torres, C.A. (2016) *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- Valles, M.S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wehrens, R. (2014) Beyond Two Communities – From Research Utilization and Knowledge Translation to Co-Production?. *Public Health* 128: 545–551. doi: 10.1016/j.puhe.2014.02.004

Índice





O CAMINHO E O DESTINO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM TRABALHO COLABORATIVO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Alexandre Martins¹; Eliana Madeira² & Teresa Gonçalves³

Resumo

O presente artigo apresenta um trabalho colaborativo desenvolvido entre uma Instituição de Ensino Superior (ESE-IPVC) e duas Organizações da Sociedade Civil (AO NORTE e Graal) que teve a sua origem no contexto do projeto *Sinergias ED*. Este projeto tem como objetivo geral a promoção da capacitação em temáticas de Educação para o Desenvolvimento e da investigação associada. No âmbito deste trabalho colaborativo foi selecionado o tema igualdade de género que constituiu o foco para a elaboração e desenvolvimento de um módulo de aprendizagem dirigido a estudantes de formação inicial de docentes. Paralelamente foi realizada uma investigação adotando uma metodologia de investigação-ação que teve como objeto de análise todo o trabalho desenvolvido, focalizando-se mais na sua dimensão processual de colaboração. São apresentadas e discutidas as potencialidades e dificuldades do projeto colaborativo segundo três eixos de análise: (i) a dinâmica interpessoal de colaboração, (ii) a tensão entre pedagogias formais e informais e (iii) aprendizagem, conhecimento e autoconhecimento.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Educação para o Desenvolvimento; Igualdade de género; Formação de professores; Literacia audiovisual

¹ Formador Audiovisual a trabalhar com a Associação Ao Norte desde 2006 em projectos nas escolas públicas. Possui licenciatura em Cinema - Escrita de Argumentos pela Escola Superior de Teatro e Cinema. Nas horas vagas, a sonhar ser documentarista a tempo inteiro.

² Integra, desde 2002, a equipa de projetos de intervenção social do Graal e é co-coordenadora da Rede Nacional do Banco de Tempo.

³ Doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto, professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Alice: Would you tell me, please, which way I ought to go from here?
The Cheshire Cat: That depends a good deal on where you want to get to.
Alice: I don't much care where.
The Cheshire Cat: Then it doesn't much matter which way you go.
Alice: ...So long as I get somewhere.
The Cheshire Cat: Oh, you're sure to do that, if only you walk long enough.

1. Introdução

Desenvolvido no âmbito da 2ª edição do projeto *Sinergias ED: Fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal* (2016-18), o projeto que apresentamos neste texto partiu da vontade de explorar a dimensão de colaboração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações da Sociedade Civil (OSC) no âmbito da Educação para o Desenvolvimento (ED). Isto é, na génese do projeto, a dimensão relativa ao “processo” era prevalecte, enquanto os “conteúdos” se encontravam formulados de uma maneira muito lata como pertencendo às temáticas ligadas à Educação para o Desenvolvimento. A perspetiva adotada era que a especificação do projeto deveria ser gerada dentro do próprio processo colaborativo. Encontrávamo-nos, pois, como Alice escutando o conselho do gato “*se fizerem caminho suficiente, chegarão a um destino*”.

Evidentemente, como assinalou Wenger (1998) a propósito das comunidades de aprendizagem, numa aprendizagem realizada em contexto social a “participação” não existe isoladamente e está necessariamente em interação com o “conteúdo”. Neste sentido, a construção de conhecimento em comunidades de aprendizagem caracteriza-se por um processo dual: por um lado, o envolvimento direto em atividades, diálogos, reflexões e outras formas de participação na vida social e, por outro lado, a produção de artefactos físicos ou conceptuais que constituem formas de reificação/materialização que refletem a experiência partilhada.

Partimos, pois, da construção de uma parceria, na qual se juntaram uma instituição escolar do ensino superior (ESE-IPVC) com formações de nível de licenciatura e mestrado nas áreas da educação, artes e envelhecimento e duas organizações da sociedade civil (AO NORTE e Graal) que desenvolvem projetos educativos, em contextos de educação não-formal, com objetivos de transformação social. O Graal tem desenvolvido diversas intervenções educativas nas áreas da cidadania e igualdade. Por seu lado, a AO NORTE tem estado envolvida em projetos de cooperação para o desenvolvimento na área do ensino, educação e cultura.

Previamente à constituição desta parceria no projeto *Sinergias ED*, existia já algum trabalho conjunto da IES com cada uma destas OSC.

Desde os primeiros encontros que levaram à constituição da parceria foi sendo construída uma visão partilhada sobre colaboração, na qual as diversidades foram valorizadas e constituíram-se como ponto de partida para a co-construção do projeto.

Para iniciarmos o “caminho” conjunto e definirmos um “destino”, partilhávamos um terreno comum que consistia na importância atribuída às temáticas de ED para a educação de cidadãos e cidadãs com pensamento reflexivo e crítico relativamente à complexidade e interdependência do mundo atual, que sejam pessoas ativas,

participativas e agentes de transformação social, tal como tem sido reconhecida em documentos orientadores internacionais (e.g. *Iniciativa Global pela Educação das Nações Unidas*, 2012; *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, Nações Unidas, 2015; *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*, UNESCO, 2016) e nacionais (e.g. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, 2009; *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*, 2014; *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, 2016). Tínhamos também em comum a crença no poder transformador da educação e o reconhecimento de que os avanços na ED são tornados possíveis através de uma mudança no paradigma educativo tradicional e transmissivo. Partilhávamos ainda uma disponibilidade para o envolvimento num trabalho colaborativo e para enfrentar os múltiplos desafios que coloca enquanto processo recíproco, recursivo e reflexivo realizado através de partilha horizontal da experiência de aprendizagem, conhecimento e saberes no sentido de objetivo comum (Bevins & Price, 2014).

A exploração daquilo que nos aproximava e também da diversidade existente na parceria levou à co-construção do “conteúdo” do projeto: elaborar e desenvolver um módulo de educação no âmbito da igualdade de género, dirigido a estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica, explorando o cinema como recurso pedagógico. Para este projeto disponhamo-nos a partilhar saberes específicos, aprender, construir conhecimento e estabelecer a ligação entre conhecimento e uma intenção de ação educativa.

Neste artigo apresenta-se uma análise realizada pelos membros do trabalho colaborativo. O “nós” utilizado no texto é constituído pelas autoras e pelo autor do artigo que, em termos individuais e também da organização que representam no projeto, desenharam, desenvolveram e analisaram o projeto. Mantendo naturalmente a sua individualidade, e sem iludir as sempre presentes negociação de poder dentro do trabalho de equipa (Perrenoud, 1996) e gestão de tensões (Bowers, 2017), constituíram-se ao longo do projeto como um “investigador coletivo”, utilizando o conceito de Bataille (1981).

Como grupo temos uma história baseada em objetivos e conteúdos co-elaborados, interações sustentadas ao longo do tempo e paradigmas partilhados, condição que nos permite reconhecermo-nos como um “nós”. No entanto, revelou-se difícil contar essa história numa narrativa que respeitasse a sequência diacrónica dos acontecimentos. A investigação-ação, com o seu carácter interativo como traço distintivo, com constantes movimentos entre análise, ação e reflexão, pareceu-nos ser um dispositivo adequado para acompanhar e apresentar o trabalho desenvolvido.

Assim, a nossa narrativa apresenta-se subdividida em secções que não correspondem exatamente a etapas numa sequência temporal, antes foram caracterizadas por movimentos cíclicos entre análise, ação e reflexão.

2. O projeto

2.1. Metodologia do estudo

Com o objetivo de produzir conhecimento baseado no desenvolvimento do projeto e de utilizar esse conhecimento com a finalidade de transformar a realidade social, foi realizada uma pesquisa que adotou uma metodologia de Investigação-Ação (IA). Esta metodologia foi adotada por constituir uma abordagem adequada para desenvolver e analisar estratégias de mudança em que os próprios objetivos e resultados decorrem do

processo de interações entre participantes e para integrar a complexidade dos contextos reais e os resultados inesperados (Benavente, Costa & Machado, 1990).

Com efeito a IA assume-se como colocando no centro da investigação o seu contributo para a mudança e melhoria das práticas e dos contextos em investigação. Interpela, pois, os paradigmas dominantes nas ciências sociais e inscreve-se num paradigma de investigação socio-crítico que salienta a conceção ideológica e política da produção de conhecimento e questiona as suas finalidades e ética enquanto transformador da realidade social e emancipador dos atores sociais (Nunes, 2010).

No caso presente, poderemos caracterizar a abordagem adotada como partilhando o campo das modalidades de IA prática e de IA crítica (ver a este propósito Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) reconhecendo-se as suas finalidades não só de produção de conhecimento e de modificação da realidade, mas também os seus propósitos de transformação dos atores como referido anteriormente. Para tal, os participantes implicaram-se colaborativamente em cada uma das fases da pesquisa, o que exige uma comunicação em termos de igualdade e participação colaborativa no discurso teórico, prático e político (Latorre, 2008).

Trata-se, então, de uma posição muito próxima da práxis, da participação e da reflexão crítica que quisemos adotar como dispositivo de acompanhamento do trabalho desenvolvido. Constituindo um processo que acompanha um ciclo no qual se pretende transformar a prática pela alternância sistemática entre agir no campo da prática e investigar a partir/sobre ela, procurámos considerar e equilibrar a dupla vertente de compreensão e análise dos fenómenos em causa e de ação orientada para a mudança.

2.2. A construção da parceria – processo e motivações

ESE-IPVC

A área da ED encontra-se integrada no Plano Estratégico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) e a sua Escola Superior de Educação (ESE-IPVC) tem um trabalho desenvolvido na área da Cooperação e Desenvolvimento desde a década de 90, que ganhou maior dinâmica com a criação do GEED (Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento) em 2000; a partir de 2010, a ESE-IPVC envolveu-se num processo de capacitação institucional na área de ED que decorreu do processo de acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e, em 2011, as temáticas de ED foram integradas no currículo da Licenciatura em Educação Básica (Coelho, Mendes & Gonçalves, 2015; Gonçalves, Coelho & Dias, 2014).

No presente projeto envolvemos uma Unidade Curricular (UC) do 2º ano do plano de este curso - intitulada “Aspetos psicopedagógicos da inclusão” - cujos objetivos se relacionam com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências no campo da educação inclusiva. Nesta UC adota-se a perspetiva de escola inclusiva como aquela que acolhe e reflete a comunidade como um todo. O foco predominante tem sido o campo das necessidades educativas especiais, numa conceptualização interativa pessoa-contexto, tal como resulta dos desenvolvimentos deste conceito a partir do relatório Warnock produzido no Reino Unido em 1978 e, em especial, da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da agenda política mundial relativa à meta de Educação para Todos. Esta conceptualização abrange diferentes condições da pessoa, mas acentua o

papel dos fatores contextuais, nomeadamente sociais, organizacionais e educacionais para a criação de situações de desigualdade (como as incapacidades resultantes de deficiência ou as desigualdades resultantes de pertença a grupos sociais, étnicos e culturais minoritários ou em desvantagem social e económica). Os grupos de estudantes são ainda estimulados a analisar criticamente o conceito de necessidades educativas especiais e pensar uma educação para todos que acolhe e se adequa à diversidade existente na sua comunidade. As questões associadas ao género têm sido abordadas como um dos aspetos da diversidade naturalmente existente na escola, não sendo tratadas como um tema específico.

Neste quadro identificámos como motivação para desenvolver o módulo sobre igualdade de género a vontade de dar uma maior relevância ao tema no currículo de formação dos estudantes.

AO NORTE

A AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual foi fundada em Dezembro de 1994 e é uma associação sem fins lucrativos. Tem por fim a produção e a divulgação audiovisual, bem como a cooperação para o desenvolvimento na área do ensino, educação e cultura. Tem o estatuto de ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento) e o de utilidade pública. Ao longo dos últimos anos, tem desenvolvido atividades junto das escolas, com o objetivo de permitir às crianças e jovens o contacto com um cinema de qualidade e com experiências práticas ligadas aos meios audiovisuais.

Estas ações assentam em três eixos fundamentais, que são contemplados no Currículo Nacional do Ensino Básico: Fruição - Contemplação; Produção - Criação e Reflexão - Interpretação, e têm como suporte a ideia-chave de educar para a imagem através do contacto participado de toda a comunidade escolar com o cinema e a linguagem audiovisual.

Neste trabalho com as escolas têm sido postas em prática propostas originais e diversificadas de aprendizagem que atravessam os vários níveis de ensino e promovem a literacia audiovisual, o sentido crítico, a capacidade de compreender, o saber fazer, pensar e refletir com as imagens.

Graal

O Graal é um movimento internacional de mulheres, de inspiração cristã, que tem como missão construir uma cultura de cuidado, contribuindo para que o mundo se torne um lugar onde haja justiça, paz e respeito por todos os seres vivos e pela própria Terra.

Foi fundado na Holanda em 1921, espalhou-se pelos cinco continentes e está atualmente ativo em 18 países. Em Portugal desde 1957, o Graal constituiu-se como Associação de Carácter Social e Cultural em 1977, que é, desde 1982, reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública.

Nos seus 60 anos de experiência de intervenção em Portugal, o Graal tem procurado proporcionar à sociedade portuguesa, e em particular às mulheres, contextos propícios à análise crítica e à mobilização no sentido da transformação social.

Respondendo a diferentes desafios sociais e éticos, nos últimos anos, o Graal tem-se empenhado em projetos que visam o desenvolvimento comunitário e a construção da igualdade, procurando contribuir para o combate ao sexismo, racismo e xenofobia. Tem também, ao longo da sua história, desenvolvido ações de Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global.

A temática da igualdade de género é uma causa muito valorizada pelo Graal que tem sido transversal a todo o seu percurso de intervenção.

3. Análise: fundamentação do projeto

3.1. Trabalhar a igualdade de género. Porque faz sentido hoje?

Apesar dos avanços na redução das desigualdades em termos de direitos, responsabilidades e oportunidades entre os homens e as mulheres na esfera pública e privada, estamos ainda longe da eliminação de todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas no mundo. Efetivamente, as conquistas alcançadas não se aplicam a todas as mulheres, independentemente do seu grupo social de origem, da região do mundo onde habitam (UNESCO, 2016). A análise da situação, quer a nível nacional quer a nível global, evidencia que as desigualdades de género e a violência de género são persistentes e que, apesar de uma tendência geral positiva na evolução para a igualdade de género, esta é demasiado lenta, como reconhecem organismos como a Comissão Europeia (e.g., EIGE, 2017) e as Nações Unidas (e.g., UNDP, 2016).

Em todas as sociedades, persistem estereótipos sexistas que funcionam como “espartilhos sociais” que condicionam percursos de homens e mulheres, as suas escolhas, oportunidades e projetos de vida.

No mercado de emprego, a segregação horizontal é uma realidade que espelha a persistência de escolhas estereotipadas de mulheres e homens que se concentram em diferentes tipos de atividade, estando por exemplo, as mulheres sub-representadas nas áreas tecnológicas e os homens nas áreas da educação e do cuidado (Pinto, 2007). Os dados da segregação vertical são também preocupantes, as mulheres sub-representadas nos mais altos níveis do poder e da tomada de decisão económica.

A distribuição dos rendimentos e recursos à escala mundial é profundamente discrepante. Em Portugal, persiste um elevado diferencial salarial de género que segundo o relatório de 2017 da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género se situa na ordem dos 16,7% (CIG, 2017).

Por outro lado, as mulheres continuam a ser uma minoria na política nacional e local. Nas esferas política e económica, as mulheres ocupam os lugares menos bem remunerados, com menos prestígio e influência social (CIG, 2017).

Mantêm-se desigualdades na família, onde persistem fortes desequilíbrios na distribuição das responsabilidades com ascendentes e descendentes e das tarefas domésticas (Wall & Amâncio, 2007), o que aparece espelhado nos resultados do recente Inquérito Nacional aos Usos do Tempo (Perista et al., 2016).

São exemplo de formas de discriminação e violência contra as mulheres a objetualização dos corpos femininos (na publicidade, na comunicação, na arte, na pornografia), a exploração sexual, o assédio sexual e outras formas de constrangimento de natureza sexual que afetam particularmente as mulheres e as meninas, bem como a violência doméstica que afeta de forma desproporcionada as mulheres (CIG, 2017).

Fenómenos como o tráfico humano, a mutilação genital feminina, os casamentos forçados e prematuros, iniquidades no acesso e controle de recursos económicos, à propriedade, ao crédito, à educação, aos cuidados de saúde sexual e direitos reprodutivos são problemas que espelham a situação de desvantagem das mulheres no mundo.

Há, portanto, um caminho a percorrer no sentido de construir condições para que meninas e meninos, mulheres e homens possam realizar o seu potencial na sociedade, gozem de direitos sem penalizações e restrições em função do sexo e de acordo com suas próprias aspirações.

Os papéis e estereótipos sexuais estão profundamente enraizados nas sociedades e atravessam todas as áreas da vida. Alterar a “ordem social de género” é um empreendimento exigente e que tem, indubitavelmente, um carácter emancipatório. Trata-se de um imperativo ético e uma questão de direitos humanos.

Nem sempre as questões de género têm recebido suficiente atenção no quadro das iniciativas de ED: por vezes são ignoradas, outras vezes pouco visíveis ou entendidas como um tema não prioritário. Esta posição periférica para a qual as questões de género têm sido remetidas é, em si mesma, um entrave à realização do projeto de construção de um mundo mais justo e incompatível com desenvolvimento que aspiramos e que implica que sejamos capazes de combater simultaneamente várias formas de poder e de opressão.

A ED não pode, portanto, dispensar-se de uma reflexão crítica, problematizadora da opressão sexista, presente em todas as sociedades do mundo, com diferentes graus e com diferentes contornos que gera desigualdades entre homens e mulheres: nas oportunidades, possibilidades de realização, direitos e liberdades, no acesso a recursos e ao poder, na segurança, no reconhecimento da dignidade e valor pessoais.

Reconhecendo a igualdade de género como uma das bases fundamentais na construção de um mundo justo e sustentável, consideramos que são parte integrante da ED, que a deve assumir inequivocamente como objetivo.

Mas não basta que as questões de género sejam assumidas como uma “temática” da ED, é fundamental que as pessoas e organizações que atuam na área da ED sejam capazes de um permanente questionamento das relações sociais desiguais entre homens e mulheres, sejam capazes de retirar do silêncio e da sombra os mecanismos que produzem e reproduzem desigualdades. Por outras palavras, independentemente da iniciativa ou temática em foco (pobreza, educação, saúde, poluição, alterações climáticas, comércio internacional, paz...) é fundamental uma integração transversal de uma perspetiva de género, capaz de conduzir a novas leituras da realidade, nas palavras de Rosiska Darcy de Oliveira (1993) “a mudança do ponto de vista pode mudar radicalmente a paisagem”.

3.2. Trabalhar estas questões na formação de docentes, porquê?

Trabalhar as questões de género na formação inicial de profissionais de educação de infância e docentes do ensino básico justifica-se, antes de mais, por se tratar de um problema social relevante, como acima, justificamos.

Por outro lado, este grupo profissional tem uma influência significativa e responsabilidade nos processos de socialização das crianças e jovens. Poderão reproduzir acriticamente desigualdades ou ser agentes capazes de promover mudanças, contribuindo para a criação de contextos mais justos, igualitários, sem discriminações com base no sexo. Neste sentido, a educação e a formação de professores constituem-se como meios privilegiados para a mudança, como é reconhecido pela legislação sobre formação inicial de docentes (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência, 2014) que inclui explicitamente na área de formação cultural, social e ética “a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo (...) respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género”. No mesmo sentido, o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação 2014-2017 incentiva a introdução da temática da igualdade de género na formação pedagógica inicial e contínua de profissionais de educação. Acrescente-se que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, 2017) estabelece a igualdade de género como um dos domínios da educação para a cidadania que deverá ser introduzido obrigatoriamente em todos os níveis e ciclos de escolaridade, pelo seu carácter transversal e longitudinal.

As crenças “genderizadas” de profissionais de educação influenciam decisões pedagógicas, refletem-se na organização da sala, das rotinas, nas atividades propostas, nos livros que escolhem, nas expectativas, perceções e interpretações dos comportamentos das crianças. Têm reflexos nas relações com as crianças, no que recompensam e no que reprovam, no que estimulam e no que desconsideram, no modo como intervêm nas interações e lidam com incidentes e situações que surgem no quotidiano da turma, nas relações com as famílias... (e.g. Alvarez & Vieira, 2014; Stromquist, 2006)

Sem cair na utopia de atribuir à Escola todas as potencialidades de emancipação e de promover as transformações sociais, reconhecemos que é um importante recurso para fomentar tais transformações (e. g., Cardona et al., 2010; Cardona et al., 2011; Pinto et al., 2015; Stromquist, 2014).

Finalmente, a igualdade de género está presente nas orientações curriculares dos diferentes níveis de ensino, pelo que é esperado que os futuros docentes tenham capacidade de trabalhar este tema e, a um nível ainda mais integrado, que sejam capazes de abordar todo um currículo “sensível às questões de género” (Marshall & Arnot, 2006).

4. Ação: Elaboração e desenvolvimento do projeto

Objetivos gerais do módulo de formação: Capacitação de estudantes no domínio da igualdade de género; leitura das questões de género ao nível estrutural, institucional e simbólico; integrar a dimensão de desenvolvimento pessoal dos/as estudantes e dimensão intervenção educativa com crianças; formação

peçoal dos/as estudantes ao nível de conhecimentos e valores e de competências para a intervenção educativa; promover a literacia audiovisual e a utilização do cinema como um recurso pedagógico.

O módulo foi constituído por 5 sessões presenciais num total de 10 horas (incluindo 2 horas para visionamento do filme) e trabalho autónomo correspondente a 4 horas.

As atividades foram desenvolvidas no ano letivo 2016-17, em duas turmas do curso do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica, com um total de 43 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (apenas três estudantes do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 20 e 26 anos (uma estudante com idade superior a 30 anos). As atividades durante as sessões foram orientadas para objetivos a diferentes níveis:

- A) Ao nível dos valores e da reflexão crítica sobre estereótipos, estigma e desigualdades; questões sobre desigualdades de poder material e poder simbólico; sexismo e discriminação baseada no sexo. Exemplo de recursos utilizados: “Good, Better, Best” e “Expectations and demands” extraídos do manual “Gender Matters - A manual on addressing gender-based violence with young people” (Veur, Ohana, Tittle, Buldioski, & Schneider, A., 2007).
- B) Ao nível dos conhecimentos e de uma análise crítica da informação: a distinção entre sexo e género; leituras de extratos de estudos sobre género; análise da realidade social percebida pelos/pelas estudantes no que diz respeito a desigualdades/igualdades de género em vários domínios e a nível local e global; apresentação e questionamento sobre dados nacionais e internacionais disponíveis sobre a situação de mulheres e homens nos domínios da educação, social e da família, trabalho, participação política, entre outros. Exemplos de recursos utilizados: O essencial sobre o género (Le Monde selon les femmes, 2004); Relatório sobre igualdade de género em Portugal (CIG, 2017); Questionário Igualdade de Género (Graal e Casa da Esquina, recurso não publicado).
- C) Ao nível dos conhecimentos sobre educação: o papel da educação informal e formal (incluindo currículo manifesto e currículo oculto) na construção social de papéis de género; a não-neutralidade do currículo e das formas de organização da escola; análise crítica das culturas de escola; a “naturalização” das diferenças socialmente construídas; os estereótipos de género no domínio vocacional. Exemplos de atividades utilizadas: análise segundo as lentes de género de imagens da publicidade e de imagens de manuais escolares; análise de dados da distribuição dos estudantes por áreas vocacionais em função do género (e o caso particular da área da educação).
- D) Ao nível das competências pedagógicas: criar um recurso para a exploração das questões de género com crianças do 1.º CEB a partir de um filme. Desenvolver competências de literacia audiovisual e competências pedagógicas associadas à utilização do filme em sala de aula e à sua fruição, de modo a potenciar globalmente as aprendizagens. Construir formas de visionamento e de análise de filmes e/ou excertos de filmes.

A sequência de atividades foi a seguinte:

- A) A atividade iniciou-se com o visionamento do filme numa projeção feita pela AO NORTE, numa sala de cinema, dedicada exclusivamente a duas turmas do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica. Foi selecionado o filme de animação *Zootrópolis* dos estúdios Disney, realizado por Rich Moore e Byron Howard em 2016. *Zootrópolis* é uma grande metrópole habitada por animais de várias espécies que coabitam pacificamente, sendo claro o paralelismo entre os grupos de animais e as categorias sociais humanas. De uma maneira sintética o filme inicia quando predadores e presas vivem em harmonia, porque eliminaram o seu comportamento instintivo ancestral, mas essa harmonia será perturbada e instala-se o medo, a desconfiança mútua e a violência. A personagem principal é a coelha Judy e o seu percurso é um bom analisador dos preconceitos, e do peso dos fatores biologia e cultura: sendo uma mulher, anatomicamente pequena e frágil, ela é apaixonada pela profissão de polícia, tipicamente masculina. Os seus colegas e chefes, animais machos, grandes e fortes, esperam que ela seja dócil e incapaz de executar o trabalho e mesmo os pais reproduzem as representações sociais das gerações anteriores, suplicando à filha que produza cenouras como todos os restantes coelhos da família. Judy enfrenta os preconceitos com grande determinação e irá fazer uma amizade improvável com uma raposa, biologicamente um animal predador da sua espécie.
- B) A base de trabalho com as turmas em questão passou pela abordagem da escrita de cinema, ou seja, pela análise do argumento. O Argumento – uma história escrita e pensada somente para o cinema – obedece a várias técnicas, entre elas a criação de Atos e *plot points* (McKee, 2002). Se pensarmos na maneira como o texto narrativo é abordado nas aulas de Português do Ensino Básico, onde tem de se considerar a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão como algo essencial nesse tipo de estrutura, também encontramos a edificação dos Atos num Argumento. Tradicionalmente o argumento assentava numa base de 3 atos e, desde os anos 80 do século XX, o estudo e reconhecimento da importância da Escrita para Cinema tem começado a apontar cinco atos como a melhor maneira de se escrever um Argumento. Esta nova técnica de escrita do argumento em cinco atos advém da complexidade que o público de Cinema do final do século XX e do século XXI consegue encaixar e assimilar, sinal da vertigem das transformações a vários níveis que as nossas sociedades têm sofrido ultimamente. Na "Poética" de Aristóteles são lançadas as regras base para a construção de um arco narrativo de modo a desenvolver aquilo que chamamos uma boa história (McKee, 2002). Os *plot points* são essenciais para o Arco da Personagem ao longo de uma história, ou seja, para a "viagem interior" que todo o personagem tem de obrigatoriamente fazer perante as questões e problemas levantados durante uma narrativa e que ele tem de enfrentar de uma forma ativa ou passiva. O que antecede a mudança de Ato num Argumento é o *plot point*, um acontecimento/problema que perturba, desestabiliza, choca e arranca o Herói do "caminho" que o vemos fazer no ato anterior. Os *plot points* fazem avançar a história e ainda tiram partido do interesse e identificação que o público terá com o Herói – personagem principal – e as vicissitudes que esse Herói terá de passar ao longo da narrativa. Ao passar esta informação sobre a estrutura de um Argumento, o passo seguinte no trabalho com as turmas foi a análise desses *plot points* e as suas consequências para o arco da personagem.

Desta forma foi iniciada a análise do argumento e de toda a problemática nele narrado, centrado na “nossa heroína” e utilizando o género enquanto categoria de análise.

- C) A análise do argumento foi realizada utilizando diferentes momentos de discussão orientada em pequeno e em grande grupo. De seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos que selecionaram um ato em particular e elaboraram um conjunto de questões que favorecessem o diálogo com crianças do 1º CEB em torno das questões de género.

Exemplos de questões elaboradas:

Ato 1

- *Como é que a coelhinha Judy começou a ter o sonho de ser polícia?*
- *Por que razão a mãe da coelhinha Judy queria que ela ficasse a trabalhar na banca das cenouras?*
- *Acham que a coelhinha Judy pode ser polícia? Porquê?*
- *Há profissões que são mais específicas para mulheres ou para homens?*
- *E qual é o vosso sonho?*

Ato 2

- *Por que razão o Chefe Bogo pôs a coelhinha Judy a fazer as tarefas menos importantes, como por exemplo passar multas?*
- *O que fez a Judy para realizar bem a tarefa que lhe tinham dado?*
- *Se fosses a Judy como te sentirias?*

- D) No final, os grupos elaboraram um relatório que continha uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Para analisar as suas perceções sobre as aprendizagens realizadas, procedeu-se a uma análise de conteúdo destes textos através de uma abordagem mista indutiva e dedutiva (Braun & Clarke, 2006), realizada por dois juízes (sendo um participante no projeto e outro exterior ao projeto). Numa primeira fase, as unidades de análise foram agregadas por comunalidades de significado, tendo emergido quatro temas ou padrões que foram posteriormente confrontados com as categorias derivadas dos diferentes níveis de objetivos do módulo de formação. Os quatro temas são os seguintes: conhecimento e autoconhecimento (que correspondem a uma subdivisão dentro do objetivo conhecimento), valores e competências pedagógicas. A quase totalidade dos relatórios (10 num total de 12) continha unidades de texto que foram codificadas em cada um dos quatro temas, o que constitui um indicador da multidimensionalidade do processo de aprendizagem tal como foi percecionada pelos/as estudantes.

Apresentamos de seguida extratos associados a cada um dos temas de análise:

- *Autoconhecimento: aprofundar um tema que, apesar de nos ser familiar, sabíamos pouco sobre ele; tema muito presente no nosso dia-a-dia; refletir sobre as nossas próprias experiências;*
- *Conhecimento: desigualdades de género que persistem no mundo atual; as desigualdades e a sua distribuição geográfica e entre culturas, etnias, estatuto socioeconómico; as questões de igualdade de género que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, assim como da vida social e escolar; os*

estereótipos presentes na educação de rapazes e raparigas; expectativas de desempenho diferenciadas em função do sexo;

- *Valores: igualdade de género e direitos humanos; igualdade de género e justiça; concepções do feminino e masculino diferenciadas e hierarquizadas;*
- *Competências pedagógicas: importância da educação para os valores da igualdade e ao respeito pelos Direitos Humanos; desde a infância promover a igualdade e educar para os valores de pluralismo e igualdade; debater com os alunos as suas ideias e desconstruir estereótipos; debater com as crianças que podem atingir os seus objetivos e sonhos independentemente do sexo, ou de outras características pessoais.*

A partir da análise temática podemos concluir que os/as estudantes têm a perceção de terem realizado aprendizagens significativas tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. Esta constatação é do nosso ponto de vista relevante, por valorizarmos uma abordagem centrada na pessoa, por defendermos um modelo educativo que não se baseia na simples acumulação de conhecimentos e por reconhecermos a urgência de se (re)encontrar, na formação, espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 1992).

5. Reflexões

Globalmente fazemos um balanço positivo do processo educativo desenvolvido no quadro da UC de “Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão”, que revelou ter potencialidades na promoção de atitudes mais informadas, críticas e reflexivas relativamente às questões de género que se espera que potenciem atividades pedagógicas e educativas que concorram para a concretização da igualdade.

Os discursos evidenciam um aumento da problematização das discriminações em função do sexo, o que é condição para o combate das mesmas (Alvarez et al., 2017). Consideramos que se deram passos no sentido do desenvolvimento de uma autonomia crítica, «não neutra» (ou cega) em termos de género, na construção de visões sobre si, as outras pessoas e o mundo (Vieira, Alvarez & Ferro 2017).

Este processo não foi, contudo, isento de dificuldades. Nas linhas que se seguem partilhamos reflexões sobre alguns dos desafios que enfrentámos no percurso e que consideramos que terão de ser levados em linha de conta na perspetivação de futuras intervenções formativas.

5.1. Uma outra pedagogia

A intervenção assentou no pressuposto de que os papéis e estereótipos de género estão fortemente enraizados nos indivíduos, em virtude do seu processo de socialização e, por esse motivo, seria insuficiente uma abordagem teórica e conceptual do tema, baseada na simples transmissão de conhecimentos, como frequentemente acontece nos contextos formais de ensino superior.

Abordaram-se as questões das desigualdades de género como um problema que permeia as nossas vidas e que não afeta apenas o “outro”, tendo-se convocado, neste processo, cada um/a enquanto “pessoa inteira”. Efetivamente considerámos fundamental que neste processo formativo a dimensão pessoal não ficasse

intocada, dado que só poderão ser agentes de transformação aqueles e aquelas que forem capazes de primeiro se transformar (nas suas conceções, crenças).

Recorremos, assim, a metodologias participativas, que envolvem a pessoa como um todo: conjugando a esfera cognitiva e afetiva, sendo valorizadas as suas experiências individuais, as representações e emoções, a autoexpressão, a partilha de inquietações e dilemas, etc. por assumirmos que só uma abordagem que conta com o envolvimento pessoal poderá conduzir a que as questões de género não reduzam, simplesmente, a mais um conteúdo a aprender para posteriormente reproduzir.

Por outro lado, estimulámos o debate, o confronto de argumentos, o contacto com pontos de vista dissonantes por reconhecermos que estes processos dialógicos estão, com frequência, na origem da emergência de visões mais complexas e abrangentes, que tentámos desencadear. Mais do que um quadro conceptual, propusemos contextos propícios ao desenvolvimento do pensamento crítico, à autorreflexividade, ao questionamento dos próprios valores e crenças estereotipadas, do ponto de vista do género que condicionam o comportamento e leituras da realidade.

Esta opção desafia mudanças substantivas nas habituais expectativas de papel de estudante de quem não se espera a “recepção passiva” de informações e a reprodução de conhecimento transmitido unilateralmente pela professora “especialista” e detentora do saber. Nem sempre o grupo correspondeu a este desafio, houve quem mantivesse uma atitude passiva e quem procurasse (em vez de novas perguntas e novos olhares) a “resposta certa”, o que possivelmente se poderá explicar pelo valor atribuído aos resultados da avaliação.

A nossa reflexão levou-nos a questionar as limitações e contradições inerentes a um processo onde se valorizam metodologias de educação não-formal que são integradas num contexto de educação formal com o seu enquadramento curricular e de avaliação de conhecimentos e competências.

5.2. Conhecimento e autoconhecimento

No âmbito da formação dos/das estudantes identificámos uma necessidade de promover um processo de aprendizagem que, partindo do autoconhecimento, lhes permitisse “compreender a diversidade da espécie humana e tomar consciência das semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos” (Delors, 1999). Considerando que o conhecimento do outro passa necessariamente pelo conhecimento de si próprio, queríamos explorar como o tema sexo/género, sendo categorias que estão inscritas na biografia de cada pessoa, pode promover uma maior compreensão de si e do outro. No campo de uma UC dedicada às questões de inclusão, onde se abordam os efeitos das diferentes categorizações quer em função das incapacidades, do género, da pertença étnica ou de estatuto socioeconómico, ou qualquer outra, pretendeu-se que compreendessem, a partir da sua própria biografia, como estas categorias são social e historicamente construídas e como, funcionando como rótulo ou estigma que acentua o que é diverso, constituem em si mesmas obstáculos à inclusão.

Neste processo deparámo-nos com algumas resistências e desafios. Antes de mais, foi necessário lidar com atitudes de negação/minimização da existência de relações de poder e discriminações com base no sexo, na realidade portuguesa em geral e nas suas vidas em particular, encarando a desigualdade de género como

uma realidade distante, um problema do passado, de outras gerações, de outros povos, de outros países... Esta posição “desproblematizadora” dificulta o desenvolvimento de atitudes mais informadas e críticas relativamente às questões de género e limita o compromisso e a responsabilidade com a promoção de contextos educativos igualitários e livres de discriminações.

Confrontámo-nos também com discursos de “naturalização” das diferenças. É amplamente partilhada a convicção de homens e mulheres/meninos e meninas se distinguem por traços/capacidades/atributos, que resultam de determinações de ordem natural. Esta visão dicotómica e a atribuição das diferenças a fatores inatos, estáveis e até imutáveis, estimula o conformismo e a subvalorização das forças sociais e culturais na construção das diferenças.

Surgiram também nos discursos entendimentos equívocos da causa da igualdade de género que suscitam algumas reações negativas face à mesma: é frequente esta causa aparecer associada à ideia de “descaracterização” e de anulação das dissemelhanças entre homens e mulheres, não se entendendo que o que se problematiza são as assimetrias, uma ordem social injusta que coloca, em diferentes esferas, as mulheres numa situação de desvantagem.

Por outro lado, verificámos também a emergência de discursos que fazem equivaler a causa da igualdade de género a “uma luta das mulheres contra os homens”, visão que reduz a vinculação aos ideais da igualdade, cuja realização faz prever, neste quadro, danos nas relações entre mulheres e homens.

Apesar das previsíveis perdas para os homens em termos de privilégios, poder e serviços, há que estimular a tomada de consciência de que viver numa sociedade justa é um bem em si mesmo e, por outro lado, está associado à minimização de riscos e pressões associadas ao ajustamento ao ideal de masculinidade dominante, facilitando o acesso dos homens a outras esferas e oportunidades e gratificações que, historicamente lhes têm sido negadas.

Estas dificuldades sentidas (que, aliás, não foram totalmente antecipadas por nós e, por vezes, nos surpreenderam) levaram-nos a recolocar os objetivos do módulo em termos da necessidade de cada um/a estabelecer um compromisso ético de reflexão crítica exigente e constante sobre as suas atitudes e ações, tanto na vida pessoal como profissional. Na busca de estabelecer com os/as estudantes esse compromisso de “crescimento pessoal” (usando o termo de Carl Rogers), enquanto orientadores das atividades, não nos colocámos numa posição exterior ao processo reflexivo e partilhámos com as turmas a análise crítica e autocrítica que fazemos relativamente às nossas próprias crenças e comportamentos.

5.3. Exigências do processo colaborativo

O trabalho colaborativo foi desenvolvido no seio de uma equipa de participantes provenientes de áreas distintas e pertencentes a instituições de natureza diferente (ESE-IPVC, Graal e Ao Norte). As diversidades resultantes das trajetórias sociais, práticas culturais e papéis desempenhados são habitualmente identificadas como constituindo as potencialidades do trabalho colaborativo, mas também podendo estar na origem das suas maiores dificuldades.

À partida estávamos disponíveis para o trabalho colaborativo entre organizações de natureza diferente, uma vez que acreditamos que a instituição escolar não existe isolada das outras instâncias educativas da comunidade/sociedade e não possui o monopólio no processo de educação das pessoas. Durante o processo tivemos de negociar diversidades e manter autonomia e responsabilidades individuais; tivemos de manter canais de comunicação presenciais ou à distância, essenciais à gestão das diversidades. Procurámos não ignorar as questões de poder dentro do trabalho colaborativo, mas antes clarificá-las e analisá-las, e utilizar essa análise para capacitar para o trabalho em equipa.

A reflexão sobre o processo devolve-nos uma imagem mais complexa sobre a colaboração desenvolvida. Por um lado, ao nível do conhecimento construímos relações de horizontalidade: abertura à diversidade de contributos, olhares, saberes específicos; disponibilidade total de aprender com outras pessoas e organizações, trazer a teoria necessária à compreensão da prática e da sua análise. A co-construção do projeto e do processo investigativo são indicadores dessas relações horizontais. No entanto, no caso deste projeto, em que a ação foi desenvolvida no contexto da IES, houve a necessidade de uma subordinação às suas exigências organizacionais (curriculares, temporais, funcionais). Assim, ao nível da ação, a distribuição de funções e de poder para influenciar a ação foi desigual, em resultado destes condicionalismos práticos, mesmo que conhecidos e aceites pelos membros da equipa.

5.4. Um pensamento final

O projeto colaborativo que apresentamos deve muito à sua ligação a outro projeto mais vasto – o *Sinergias ED* – que permitiu que nos integrássemos numa rede mais alargada de professores, investigadores e atores sociais que intervêm no campo da ED. O suporte teórico e prático que o *Sinergias ED* forneceu foi fundamental para a realização do nosso trabalho.

A consideração destes dois planos – do pequeno projeto colaborativo e do projeto mais alargado *Sinergias ED* - suscitou entre nós uma reflexão acerca dos processos interpessoais colaborativos que foram desenvolvidos e sobre o seu alcance para uma compreensão da colaboração a um nível estrutural ou organizacional entre IES e OSC. Se olharmos os fenómenos sociais ao nível macro como resultantes de interações de atores individuais, e se colocarmos assim a hipótese de explorar o potencial heurístico de modelos de ligação macro-micro para a compreensão de fenómenos sociais, pode fazer sentido regressarmos a Alice no País das Maravilhas:

*"Well, I'll eat it," said Alice, "and if it makes me grow larger, I can reach the key;
and if it makes me grow smaller, I can creep under the door:
so either way I'll get into the garden!"*

Referências bibliográficas

- Alvarez, T., & Vieira, C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*: 12, 8-17.
- Alvarez, T.; Vieira, C., & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que «Agenda» para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação?. *Ex aequo*, (36), 9-22.
- Bataille, M. (1981). Le Concept de «Chercheur Collectif» dans la Recherche-Action. *Les Sciences de l'Éducation*, 2(3), 27-38.
- Benavente, A.; Firmino da Costa, A., & Machado, F. L. (1990). Práticas de mudança e de investigação. Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- Bevins, S. & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers : a complex relationship. *Educational Action Research*, 22 (2), 270-284.
- Bowers, A. M. (2017). University–Community Partnership Models: Employing Organizational Management Theories of Paradox and Strategic Contradiction. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21 (2), 37.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania – 1º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania – Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CIG (2017). Igualdade de género em Portugal. Boletim estatístico 2017. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Acedido em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/02/Boletim-estatistico-2017.pdf>
- Coelho, L. S., Mendes, C., & Gonçalves, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: a Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores, *Sinergias. Diálogos Educativos para a transformação Social*, 2, 47-66.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* . 13 (2), 355- 379.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92 (2014). Acedido em <https://dre.pt/application/file/a/25344968>
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo: Editora Cortez
- EIGE (2017). *Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015*. European Institute for Gender Equality. Acedido em <http://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>
- Gonçalves, T., Coelho, L. S. & Dias N. (2014). Educação para o desenvolvimento integrada no currículo de formação inicial de professores: construindo caminhos de cidadania. In Gabriela Portugal et al. (Org.) *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (p.321-334). Aveiro: UA
- Latorre, A. (2008). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Le Monde selon les femmes (2004). *Les essentiels du genre. Concepts de base*. Bruxelles: Le monde selon les femmes. Tradução e edição portuguesa do Graal.
- Marshall, H. & Arnot, M. (2006). Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education. paper presented in the symposium on 'Competing Frameworks in Gender and Education: implications for learning and livelihoods' at UKFIET (2006). Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/775e/d6afeacba56fab12643c1eaa17ceddb08ea9.pdf>

- McKee, R. (2002). *Story: substance, structure, style and the principles of screenwriting*. London: Methuen.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, R. S. (2010). A Investigação-Ação como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins*, 2 (2), 1-17.
- Oliveira, R. D. (1992). *Elogio da diferença: o feminismo emergente*. São Paulo: Brasiliense.
- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., Perista, & P. Quintal, E. (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal. Policy Brief*. Lisboa: CESIS
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Pinto, T. (2007). Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspetiva histórica. In J. V. Pedroso et al., (Org.) *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*, 31-46. Lisboa: DGIDC.
- Pinto, T., coord., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T., & Prazeres, V. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania – 3º Ciclo do Ensino Básico*. 2.ª ed. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Stromquist, N. (2014). Freire, Literacy and Emancipatory Gender Learning. *International Review of Education*, 60 (4), 545-558.
- Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educación e Sociedade* 27(95), 361-383.
- Veur, D. van der; Ohana, Y; Titley, G.; Buldioski, G.; Schneider, A. (2007). *Gender Matters. A manual on addressing gender-based violence affecting young people*, Strasbourg: Council of Europe. Acedido em http://www.eycb.coe.int/gendermatters/pdf/Gender_matters_EN.pdf
- UNDP (2016). *Human Development Report, 2016. Human development for everyone*. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.
- V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação 2014 -2017. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 253 — 31 de dezembro de 2013.
- Vieira, C., Alvarez, M. T., & Ferro, M. J. (2017). Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In L. Alcoforado, M. R. Barbosa, & D. Barreto (ed.) *Diálogos Freirianos. A educação e formação de jovens e de adultos em Portugal e no Brasil* (p. 701-716). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:10.14195/978-989-26-1326-0_32
- Wall, K. & Amâncio, L. (orgs.) (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.





AVALIAÇÃO POR PARES OU AMIGOS CRÍTICOS? O CASO DO PROJETO COORDENADAS PARA A CIDADANIA GLOBAL

Ana Castanheira¹; Antónia Barreto²; Filipe Santos³; Maria Inês Santos⁴ & Mónica Silva⁵

Resumo

Os projetos de índole social são cada vez mais complexos e de forma a gerir essa complexidade têm-se privilegiado as denominadas parcerias sociais. Estas parcerias são uma forma de ação colaborativa onde organizações de vários setores interagem para resolver problemas mútuos, identificados de alguma forma com itens da agenda política pública. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer quanto à exploração das potencialidades e desafios de gestão deste tipo de projetos – quer pela heterogeneidade das organizações parceiras (que podem ser públicas, privadas e organizações da sociedade civil), quer pela variedade de âmbitos dos projetos – locais, regionais, nacionais e internacionais. Um projeto de Educação para o Desenvolvimento que está a ser implementado em parceria é o projeto “Coordenadas para a Cidadania Global”, que visa a construção e dinamização de rotas turísticas pedagógicas. Com a sua implementação previu-se experimentar uma metodologia de gestão de projeto inovadora: avaliação *on-going* feita por “parceiros-pares” que participam no projeto como consultores e como avaliadores. Estes elementos tinham o nome de “avaliadores-pares”. Uma vez que este projeto procurava implementar novas metodologias a nível da avaliação, a parceria tinha grande interesse em estudar e validar cientificamente a sua implementação. Neste artigo faz-se uma sistematização da história do projeto e apresenta-se uma análise ao trabalho de avaliação realizado ao longo do 1º ano do projeto. Esta análise baseou-se em informação recolhida nas reuniões do projeto e na análise de documentos formais (relatórios) e informais (emails) gerados pelo mesmo. Esta análise verificou que a figura de avaliador-par que pretendia ser testada neste projeto correspondia, em larga medida, à figura do “amigo-crítico”, uma forma de monitorização e avaliação frequente usada em algumas áreas (como a da educação) mas que ainda está a dar os seus primeiros passos no mundo dos projetos sociais. O artigo finaliza com uma reflexão sobre as potencialidades e desafios desta nova figura nos projetos de índole social e as alterações que implicam no desenho do próprio projeto.

Palavras-chave: Metodologia de Projeto; Amigo-Crítico; Sistemas de Monitorização e Avaliação.

¹ Instituto Marquês de Valle Flôr – aicastanheira@imvf.org

² Instituto Politécnico de Leiria - antonia@ipleiria.pt

³ Instituto Politécnico de Leiria - fsantos@ipleiria.pt

⁴ Par - Respostas Sociais - internacional@par.org.pt

⁵ Instituto Marquês de Valle Flôr - msilva@imvf.org

1. Contextualização

O projeto “Coordenadas para a Cidadania Global – Ver, Agir e Transformar!” é um projeto de Educação para a Cidadania Global (ECG) que visa reforçar as competências para a vida de jovens adultos através da construção e disseminação de rotas turísticas pedagógicas. Este projeto de 2 anos começou em setembro de 2016 e é uma parceria entre a ONGD Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), a ONG Par – Respostas Sociais e a Associação Renovar a Mouraria, com o objetivo global de *“contribuir para o envolvimento ativo dos cidadãos como co-criadores de uma sociedade mais justa, digna e sustentável através da dinamização de novos canais de comunicação para a Educação para a Cidadania Global (ECG)”* (Coordenadas, 2016)⁶. Tem o apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

Além do objetivo direto de promoção da Educação para a Cidadania Global, este projeto também foi desenhado com o objetivo de trazer abordagens inovadoras ao nível das metodologias de gestão de projeto, uma vez que as Organizações da Sociedade Civil (OSC) consideram que as metodologias atuais não levam aos resultados e ao impacto social pretendidos. A parceria denominou este objetivo/eixo como “Definir um Modelo de Gestão Assente nos Princípios Internacionais de Boa Governança” (objetivo da “Boa Governança”) que está orientado pelo princípio da transparência, de forma a permitir que outras OSC se apropriem do próprio projeto caso o desejem reproduzir:

“Os principais objetivos destas atividades são a definição e implementação de procedimentos de gestão (incluindo questões administrativas e económicas) para uma implementação do projecto eficiente – com uma linha de base de avaliação e monitorização. Esta implementação deve seguir uma estrutura clara de análise para que possa ser disseminada junto de outros atores de Desenvolvimento e se possível replicada.” (Coordenadas, 2016).

Com efeito, a parceria considera que entre as OSC que trabalham na área da ECG não existe ainda a transparência necessária que permita a partilha das boas práticas e a “salutar aprendizagem” que se faz com os erros (também eles, muitas vezes, ocultos).

Outro aspeto metodológico onde a parceria procurou inovar foi o da monitorização/avaliação. A parceria acredita que os modelos tradicionais que se usam na gestão de projetos não são totalmente eficientes. Desta forma, idealizou-se uma figura para esta função de avaliação, que se denominou de “avaliador-par” e que teria as seguintes características: deveria ser um elemento de uma organização parceira que não pertencesse ao projeto (e, deste modo, não tivesse uma opinião “interessada” dos resultados obtidos) e que, por outro lado, fosse de uma instituição que já tivesse participado em projetos anteriores com as organizações da parceria (conhecendo assim os contextos, limitações e desafios das instituições). Procurava-se, assim, um afastamento às agências de avaliação “externa” uma vez que estas, apesar de procurarem ter um olhar neutro sobre os resultados, não conhecem em pormenor os contextos onde os projetos têm lugar.

Foi neste papel que dois dos autores deste artigo, que não eram elementos da parceria, foram convidados. Estes já haviam participado em projetos com uma das instituições da parceria e foram vistos como tendo

⁶ Ao longo deste artigo citar-se-á várias vezes este documento uma vez que é, até à data, o documento produzido pela parceria que mais bem documenta todo o desenho de projeto.

competências pertinentes em várias áreas, que poderiam mobilizar essas competências para a monitorização e, também, prestar alguma “consultadoria” no projeto (um mecanismo informal de avaliação do projeto). A avaliação externa, e nos moldes tradicionais, foi pedida a uma entidade externa no fim do projeto para cumprir os requisitos de um dos *stakeholders* (a agência financiadora).

Uma vez que este projeto procurava implementar novas metodologias ao nível da monitorização/avaliação, a parceria tinha grande interesse em estudar e validar cientificamente a sua implementação. Contudo, e dado o seu carácter inovador, no início do projeto não parecia existir ainda uma ideia clara sobre qual seria o papel destes novos membros da parceria.

2. Metodologia

Este estudo surge assim da problemática referida anteriormente e procurou responder à seguinte pergunta de partida: “Qual o perfil e papel de um ‘avaliador-par’?”. O objetivo geral era verificar se o papel idealizado para os “avaliadores-pares” correspondeu, e em que grau, às solicitações que lhes foram pedidas ao longo do projeto e ao papel que efetivamente teve. Deste modo, o estudo procurou estudar essencialmente os mecanismos de interação entre os elementos da parceria e os “avaliadores-pares”.

Ao longo do primeiro ano os “avaliadores-pares” tiveram oportunidade de comunicar informalmente com alguns elementos da parceria. As conversas e os emails informais com esses elementos permitiram aos “avaliadores-pares” conhecer a importância que a parceria deu à avaliação e monitorização, bem como o que desejava de cada um dos “avaliadores-pares”.

De acordo com um dos elementos da parceria (troca de emails):

“Considero que a avaliação entre pares não é apenas uma prática transparente de gestão de projetos, mas também uma forma de capacitar as ONGD sobre formas de governança participativas, mas também capacitação temática e metodológica. Ao lerem as atividades e os resultados alcançados, existe da parte dos avaliadores um maior envolvimento nas temáticas da ECG.

Para o financiador fica também demonstrada esta transparência a vontade de trabalhar colaborativamente com outras ONGD, o que torna o setor da sociedade civil mais forte e eficaz.”

Em relação à escolha dos “avaliadores-pares”, e em conversas com vários elementos da parceria, recolheu-se a informação do quadro 1, que apresenta as principais razões pelas quais cada um dos “avaliadores-pares” foi convidado (de acordo com a informação dada por um dos elementos da parceria).

Avaliador-Par	Razões para o convite
A	Competência em Turismo
B	Competência em Gestão de Projetos em EDCG
C	Competência Pedagógica; Sentido pragmático
D	Competência em Inovação Pedagógica
E	Competência em Turismo e Cultura

Quadro 1 - Principais razões pelas quais cada um dos “avaliadores-pares” foi convidado

Contudo, à medida que os dois “avaliadores-pares” deste artigo⁷ foram cumprindo as tarefas para as quais foram solicitados (descritas mais à frente), foi-se verificando que o papel que lhes foi pedido correspondia, em larga medida, aquele que é geralmente pedido aos “amigos críticos”. Confrontados com esta situação, os elementos da parceria disseram não conhecer esse tipo de avaliador/avaliação e consideraram que essa tipologia descreve com mais rigor a metodologia pretendida.

Assim, faz-se de seguida um enquadramento teórico da figura do “amigo-crítico” e uma descrição detalhada das atividades/tarefas do Projeto Coordenadas para as quais foram solicitados, bem como o respetivo contributo para a evolução do projeto.

3. O “amigo-crítico”

No âmbito dos projetos de Desenvolvimento tem-se verificado nas últimas décadas um aumento do uso de sistemas de monitorização e avaliação de forma a melhorar as intervenções (Rossignoli et al., 2015). Uma metodologia de monitorização e avaliação frequente na área da Educação, mas ainda pouco conhecida nos Projectos de Desenvolvimento, é a do “amigo crítico” onde se procura mudar a posição do avaliador em relação ao projeto *“By moving from objective outsider to someone embedded in the program’s management team, the evaluator is better poised to provide the flexible, timely feedback needed by the program to make midcourse adjustments”* (Griffin et al., 2014).

O conceito de amigo crítico surgiu nos fins dos anos 1970 e é atribuído a Desmond Nuttall (Heller, 1988). Costa & Kallick (1993) definem o amigo crítico como sendo *“a trusted person who asks provocative questions, provides data to be examined through another lens, and offers critiques of a person’s work as a friend. A critical friend takes the time to fully understand the context of the work presented and the outcomes that the person or group is working toward. The friend is an advocate for the success of that work.”* (p. 50)

⁷ Este artigo é uma coautoria entre quatro pessoas, duas das quais foram “avaliadores-pares” do projeto “Coordenadas” e duas pertenciam à parceria que implementou o projeto “Coordenadas”. Uma vez que a tónica do artigo assenta nas questões de avaliação/monitorização, usamos a primeira pessoa do plural (ex: “considerámos que”, “optámos por”, “verificamos que”) para designar o relato específico dos dois “avaliadores-pares” e usamos o impessoal (ex: “verificou-se que”, “analisou-se”) para descrever o estudo realizado e as reflexões dos 5 autores do artigo.

A expressão “amigo-crítico” pode parecer contraditória, uma vez que poderíamos ver a dimensão “amigo” e a dimensão de “crítico” como sendo um contínuo entre dois pólos opostos. Contudo, estas dimensões podem ser vistas como complementares se resultarem de uma estratégia onde o “amigo” vem primeiro e o crítico depois (Alaíz, 2011). Segundo esta interpretação, o “amigo-crítico” entra na relação primeiro como “amigo”, com o objetivo primordial de apoiar e, estabelecida a relação, passa para o papel de “crítico” (MacBeath, 1998). Assim, o “tempo” é visto também como uma dimensão importante para a construção da relação seguido pelo juízo próprio do papel de crítico (Swaffield, 2003). Assim, o papel do “amigo-crítico” deve assentar numa relação de **confiança**, que pode ser construída com base em **valores comuns** que quem “avalia” e quem é avaliado reconhece no outro. Por exemplo, na área da Cidadania Global, a relação de confiança pode ser mais facilmente estabelecida se avaliador e avaliado reconhecerem no outro percepções comuns sobre conceitos fundamentais como o que é o Desenvolvimento, o que se entende por Cidadania Global, entre outros.

MacBeath (1998) identificou vários obstáculos à construção desta relação, como as agendas escondidas e as lutas de poder. Desta forma, é importante que quem é avaliado sinta que quem avalia não é concorrente ou parte interessada. O “bom amigo-crítico” será assim uma pessoa que pode ter uma perspetiva relativamente “neutra” quanto ao sucesso do projeto – isto é, não é alguém “de dentro”, que pode ter uma opinião “contaminada” e interessada, nem é alguém que o avaliado sente que é completamente “de fora”, avaliando sem preocupação em conhecer o contexto. Assim, o “construir” a relação exige tempo e isto permite que se conheça o contexto e os resultados que se procuram atingir (Alaíz, 2011). O “amigo-crítico” é alguém que, não só tem uma perspetiva diferente da que têm os que estão “do lado de dentro”, como auxilia a ver o que é familiar sob uma nova luz (Alaíz, 2011). A este propósito, Swaffield (2004) salienta que nem sempre é necessário que o “amigo-crítico” seja um perito na área, referindo algumas vantagens como a de poder genuinamente fazer as perguntas ingénuas, mas poderosas; contudo, na sua opinião é sempre necessário estar-se familiarizado com o contexto, de forma a não criar sensações de frustração causadas pela necessidade de dar explicações longas e detalhadas.

Apesar de alguns autores (Ex: Block, 1999) sugerirem a necessidade de competência técnica por parte do “amigo-crítico”, Swaffield (2004) discorda pois, e se isso acontece nas organizações, então será importante refletir sobre o tipo de apoio externo que estão a procurar: alguém que lhes diga o que fazer ou alguém que as acompanhe, apoiando-as à medida que elas próprias procuram a resolução dos problemas.

4. O projeto “Coordenadas para a Cidadania Global” e o papel dos “avaliadores-pares”

Enquanto “avaliadores-pares”, e de acordo com o modelo proposto, fomos encorajados a participar em algumas atividades (reuniões/oficinas) e temos feito a avaliação dos relatórios trimestrais. Estes relatórios procuram dar resposta ao objetivo da “boa governação”: à medida que a parceria implementa as suas atividades, descrevem-se e documentam-se os passos para concretizar essas atividades e partilha-se, sob a forma de um relatório no website do projeto, de forma a que qualquer OSC possa reproduzir o projeto.

Assim, descrevem-se de seguida, todos os momentos onde os “avaliadores-pares” entrevistaram e reflete-se sobre como as solicitações se enquadram na figura do “amigo-crítico” atrás descrita.

1º Momento: Primeiro relatório trimestral

A primeira intervenção dos “avaliadores-pares” foi analisar o primeiro relatório trimestral, em dezembro de 2016. Até aqui a parceria tinha feito “apenas” as normais reuniões de arranque onde se procurou consolidar o cronograma, montar o website e tratar as questões burocráticas mais importantes (nomeadamente, convidando os “avaliadores-pares”).

Sendo esta a primeira intervenção enquanto “avaliadores-pares” tivemos de refletir sobre esse papel e o que se devia colocar no relatório que era esperado da nossa parte. Uma vez que já existia uma relação bastante próxima com alguns elementos da parceria (desenvolvida com base nos vários projetos em que temos participado) verificámos que o nosso papel poderia ser o de “amigo-crítico”, uma vez que a parte da relação de confiança já estava estabelecida. Assim, o nosso relatório procurou avaliar as atividades (no sentido clássico do termo avaliar) mas também sugerir alterações (no sentido de “amigo-crítico” / avaliador-par). Por exemplo, referimos no nosso relatório que o website do projeto e os relatórios trimestrais estavam a cumprir o seu objetivo primordial (transparência & boa governação) uma vez que disponibilizavam todos os recursos do processo. A par deste papel “avaliativo” sugerimos alterações de alguns processos nos quais tínhamos *know-how* técnico. Por exemplo, criticámos o facto de o website agregar 2 mensagens para 2 públicos diferentes – o de documentar o projeto em si mesmo (público-alvo: outras OSC) e documentar as futuras rotas pedagógicas (público-alvo: público em geral, jovens a capacitar, etc.). A questão da definição clara dos “vários públicos-alvo” foi tida em conta posteriormente pela parceria, sobretudo nos passos seguintes tanto mais que se verificou ser complexo definir, neste projeto, quem são os seus beneficiários: as associações que trabalham com jovens? Os jovens que vão ser capacitados para dinamizar as rotas? Ou os turistas que vão visitar as rotas e junto de quem se pretende promover a ECG?

2º Momento: Primeira reunião/oficina de trabalho

O momento seguinte de intervenção aconteceu quando fomos convidados a participar na primeira oficina de trabalho entre as organizações da parceria, em 6 e 7 de fevereiro de 2017 (todos os “avaliadores-pares” foram convidados). Esta oficina foi dedicada à partilha de boas práticas de ECG dos parceiros, que foram posteriormente discutidas entre os parceiros e os amigos críticos presentes.

Os “avaliadores-pares” ajudaram a analisar vários projetos/*case studies* de forma a identificar boas práticas. Ajudaram ainda a identificar os conceitos fundamentais de ECG no projeto, e as atividades principais, sobretudo nas áreas técnicas da cultura/turismo.

Neste momento pudemos observar com mais detalhe o perfil dos vários “avaliadores-pares” (de acordo com o quadro 1 atrás) implicados. Algumas pessoas teriam sido convidadas a ser avaliador-par *sobretudo pela sua competência técnica*. Contudo, verificámos de imediato que todas elas já tinham uma relação de confiança com os elementos da parceria, o que nos ajudou a perceber o que entendiam por avaliador-par: aproximava-se da ideia do “amigo-crítico”, agente que critica com base numa relação consolidada. Consideramos que se esta “validação de papel” tivesse sido feita nessa reunião (e não após um ano de projeto) teriam existido contribuições mais ricas por parte destes atores.

3º Momento: Segundo relatório trimestral

O 2º relatório trimestral foi publicado em abril de 2017. Nesse relatório documentou-se os processos de tomada de decisão decorrentes da oficina realizada em fevereiro e o programa da formação, destinada a técnicos das OSC, que trabalhavam na capacitação de jovens e desejavam envolvê-los na dinamização das rotas pedagógicas. Uma vez que o nosso *know-how* técnico é sobretudo nesta área (ao contrário dos outros “avaliadores-pares” cujo *know-how* é na área cultural e turística) procurámos fazer uma análise “crítica” (de “amigo-crítico”) desta formação, analisando e sugerindo alterações na estrutura, nos módulos temáticos e duração da formação. Mais tarde, refletiu-se com a parceria se faria sentido existirem reuniões “específicas” por área de competências dos “avaliadores-pares”, ao contrário do sistema mais aberto e plural que foi utilizado, onde todos os “avaliadores-pares” têm estado presentes independentemente da natureza das reuniões. Podemos optar por mobilizar os amigos-críticos numa dimensão interdisciplinar (onde todos aprendem com todos) ou numa dimensão mais técnica (onde a parceria se foca em cada problema em separado, usando um “amigo-crítico” específico para cada dimensão). O facto desta parceria estar envolvida num projeto onde “apenas” domina tecnicamente uma área (ECG) e necessitar de apoio técnico em várias outras (cultura, turismo, educação) sugere que a estratégia interdisciplinar que tem vindo a ser adotada é a mais correta, pois verifica-se ser necessário que os “peritos em educação” discutam com os “peritos em turismo” de forma a saber como criar uma “formação em turismo”. O projeto beneficia desta heterogeneidade de contributos nas reuniões em que todos os “avaliadores-pares” participam, mas não na avaliação dos relatórios, onde cada avaliador-par apenas avalia o relatório trimestral nas áreas temáticas onde se sente mais conhecedor.

4º Momento: Terceiro relatório trimestral

O 3º relatório trimestral foi publicado em julho de 2017. Este relatório descreveu sobretudo os passos dados na construção da formação atrás descrita. Uma vez que não houve nenhuma reunião presencial entre todos os intervenientes (parceiros e “avaliadores-pares”) entre o 2º e o 3º relatório, o contributo dado por cada avaliador-par foi novamente bastante “monodisciplinar”.

5º Momento: Segunda reunião/oficina de trabalho

A 2ª reunião de trabalho em que os “avaliadores-pares” foram convidados a participar realizou-se a 3 de agosto. Esta reunião revelou-se muito rica pela participação dos vários “avaliadores-pares” que, na sua heterogeneidade de competências e no papel de amigos-críticos, fizeram “críticas” ao desenvolvimento do projeto que, e por serem bem aceites pela parceria, mudaram algumas das premissas iniciais que fundamentavam o projeto. A alteração mais importante terá sido a de o projeto não assentar na criação de novas rotas mas a de usar rotas já existentes, transformando-as de forma a incluir conteúdos de ECG (dando às rotas uma perspetiva de cidadania global). Esta alteração resultou da análise dos contextos de intervenção e repensou-se a sustentabilidade do projeto. Esta constatação (e outras) levaram à alteração também da natureza de alguns conteúdos do módulo de formação para as OSC.

5. Reflexões finais

Por parte das OSC há um certo descontentamento com os resultados e impacto dos projetos sociais em que intervêm, o que as leva a ter uma maior exigência na monitorização e avaliação das suas atividades. Este artigo documenta as atividades de monitorização do Projeto Coordenadas, onde as OSC intervenientes procuraram inovar introduzindo o conceito de “avaliador-par” e apresenta um pequeno estudo onde se procurou conhecer onde residia essa inovação (mais do que o seu impacto). A análise feita aos vários momentos de interação (reuniões, conversas informais, documentos formais, etc.) sugere que o papel do agente monitor/avaliador concebido corresponde, em larga medida, ao papel do “amigo-crítico”.

Apresentamos de seguida um conjunto de reflexões sobre o projeto e seus processos.

Numa primeira análise, verificou-se que as OSC implicadas no Coordenadas conceberam a figura do “avaliador-par” como:

- Sendo sobretudo um perito técnico, em áreas necessárias para o desenvolvimento do projeto e que as próprias OSC não dominavam. Era visto como um híbrido de consultor e técnico e, necessariamente, monitor e avaliador da implementação do projeto.
- É um ator que não tem nem a grande distância dos avaliadores externos nem a grande proximidade de parceiros de facto. Este “meio-termo” poderá colmatar algumas desvantagens das figuras do avaliador (a neutralidade que resulta da total descontextualização) e do parceiro (a “consanguinidade” e falta de uma visão “de fora”). Contudo, definir um ator por aquilo que ele “não tem” não é tão proveitoso como defini-lo por aquilo que ele tem.

Neste artigo defendemos que a figura do “amigo-crítico”, uma figura que começa a fazer o seu terreno no mundo dos projetos sociais, reúne o conjunto de características que esta parceria desejava (ainda que não o soubesse clarificar) quando concebeu a figura de avaliador-par. Depois de um ano de interação constatou-se que a proximidade que já existia com todos os “avaliadores-pares” antes da implementação do projeto foi um critério-chave para aceitar as “críticas”, uma vez que estas não foram interpretadas erradamente (como costuma acontecer quando os avaliadores têm outros perfis e características).

No caso do “Coordenadas para uma Cidadania Global”, se o papel do “amigo-crítico” tivesse sido claro desde o início, as contribuições dadas seriam potencialmente mais ricas. Por exemplo, constatou-se que certos instrumentos, como os relatórios trimestrais, são insuficientes para explorar toda a potencialidade de um “amigo-crítico”, uma vez que foram “desenhados” para o perfil de um avaliador clássico. Desta forma, recomenda-se que os amigos-críticos sejam envolvidos numa fase inicial dos projetos, ajudando a parceria a pensar em instrumentos que potencializem a sua intervenção como uma mais-valia para o projeto, para as instituições parceiras e para ela própria.

Referências Bibliográficas

- Alaíz, V. (2011). *O papel do amigo crítico no apoio à autoavaliação como mecanismo de introdução de melhoria*. Webinar, 18 Maio de 2011. Consultado a 19 de março de 2018 em <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/o-papel-do-amigo-critico-no-apoio-autoavaliacao-como-mecanismo-de-introducao-de-melhoria>.
- Block, P. (1999). *Flawless Consulting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coordenadas (2016). *Coordenadas para a Cidadania Global – Ver, Agir e Transformar!*. Formulário de candidatura aos “Projetos de Educação para o Desenvolvimento de ONGD” do Camões, I.P.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). *Through the Lens of a Critical Friend*. Educational Leadership 51 (2) 49-51.
- Griffin, C., Stewart, S., Hannah, B., Dunham, K. & Paprocki, A. (2014). *Fitting Developmental Evaluation Concepts into Government Evaluations: Our Journey from Objective Outsider to "Critical Friend"*. Consultado a 19 de março de 2018 em <http://comm.eval.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=54c23ab1-5df6-46ad-8ffa-8cd821920a6d>
- Heller, H. (1988). *The Advisory Service and Consultancy*. In Gray, H. (Ed) Management Consultancy in Schools (1988). London: Cassell.
- MacBeath, J. (1998). 'I didn't know he was ill': The role and value of the critical friend. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 118–132). London: Falmer Press.
- Rossignoli, S., Coticchia, F., Mezzasalma, A. (2015). *A critical friend: Monitoring and evaluation systems, development cooperation and local government. The case of Tuscany*. Evaluation and Program Planning, 50 (pp. 63–76).
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Swaffield, S. (2002). *Contextualizing the Work of the Critical Friend*. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen, 3rd – 6th January, 2002
- Swaffield, S. (2003). *Critical Friendship*. Inform. Consultado a 19 de março de 2018 em https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfi/about/inform/PDFs/InForm_3.pdf.
- Swaffield, S. (2004). *Critical friends: supporting leadership, improving learning. Improving Schools*. SAGE Publications. 7(3). pp.267–278.

Índice





CONTRIBUTO PARA A VALIDAÇÃO DO REFERENCIAL PARA CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO - UMA PROPOSTA SINERGIAS ED

Instituições (OSC e IES) envolvidas: Escola Superior de Educação de Santarém (ESE Santarém), Instituto Politécnico de Beja (IP Beja), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/CIIE) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

Outras entidades envolvidas: CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, Escola Superior de Educação de Portalegre (ESE Portalegre) e CLIP - Recursos e Desenvolvimento.

Quem fez o registo: Albertina Raposo (IP Beja), Dalila P. Coelho (FPCEUP/CIIE), Helena Salema (IE-UL), Hugo Marques (FGS), Jorge Cardoso (FGS) e Marta Uva (ESE Santarém).

Data de elaboração do registo: Este documento foi construído colaborativamente a partir do dia 25 de janeiro de 2018, dando-se por terminado no dia 30 de abril de 2018.

Palavras-chave: Referencial Sinergias ED; Processos colaborativos; Capacitação; Instituições de Ensino Superior; Organizações da Sociedade Civil.

Contexto da situação

Este trabalho colaborativo desenvolveu-se com base no *Referencial para a capacitação em Educação para o Desenvolvimento - uma proposta Sinergias ED*¹ (daqui em diante chamado *Referencial de capacitação Sinergias ED*) elaborado durante a primeira edição do projeto *Sinergias ED*². Este documento foi construído

¹ Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/referencial>

² Para saber mais consultar <http://www.sinergiased.org/index.php/sobre>

com o objetivo de apoiar processos de formação na área da Educação para o Desenvolvimento (ED), em Instituições de Ensino Superior (IES), Organizações da Sociedade Civil (OSC) e outras. Está organizado em torno das seguintes dimensões: *áreas de abordagem e ação, objetivos de aprendizagem e níveis de conhecimento/apropriação do conceito de Educação para o Desenvolvimento à entrada*. Assim, este referencial prevê três áreas de abordagem nos objetivos de aprendizagem – conceptual, metodológica e institucional – e três níveis de conhecimento da ED por parte das instituições e organizações participantes – desconhecimento da ED, contacto pontual com a ED, e trabalho regular em ED.

O *Referencial de capacitação Sinergias ED* foi criado no pressuposto de ser uma proposta dinâmica, baseada nas aprendizagens identificadas a partir da sua aplicação prática, a qual permitirá clarificar as suas mais-valias, assim como as suas fragilidades ou omissões. A partir da elaboração e execução de um plano específico que incluiu a realização de formações no terreno, procurou-se nesta edição do projeto reelaborar colaborativamente o documento, visando uma maior adequação às reais necessidades das IES e das OSC nesta matéria.

Os objetivos desta ação, dividida em várias atividades, foram descritos da seguinte maneira:

- Preparar e dinamizar colaborativamente ações de formação baseadas no *Referencial de capacitação Sinergias ED*;
- Experimentar e validar o *Referencial de capacitação Sinergias ED*;
- Reforçar a dimensão colaborativa interinstitucional e intrainstitucional nos vários contextos de atuação das entidades;
- Responder às necessidades e motivações específicas identificadas por cada entidade (ver *Relato*).

Esta memória tem como foco a reflexão sobre o processo colaborativo decorrente da implementação desta ação. Para tal, partimos de um relato do processo colaborativo onde se descreve como começou, as principais reflexões e ações do grupo, sintetizando os momentos das reuniões, preparações e formações. A partir daqui, partilhamos as principais aprendizagens identificadas pelo grupo com base num exercício de reflexão coletiva realizado especificamente para esse efeito.

Relato

O início...

Este processo colaborativo teve início no interesse de algumas entidades envolvidas na segunda edição do projeto *Sinergias ED* (2016-2018) na aplicação e validação do *Referencial de capacitação Sinergias ED*, elaborado na primeira edição do projeto (2013-2016). O processo propriamente dito começou no I Encontro IES/OSC promovido pela equipa de projeto, no dia 9 de fevereiro de 2017. Foi neste encontro que o grupo se formou e, seguindo a dinâmica proposta pela equipa de projeto *Sinergias ED*, Albertina Raposo do Instituto Politécnico de Beja (IP Beja), Marta Uva e Susana Colaço da Escola Superior de Educação de Santarém (ESE de Santarém), Isabel Ferreira e Luís Cardoso do Instituto Politécnico de Portalegre (IP Portalegre) e Hugo Marques e Jorge Cardoso da Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) tiveram oportunidade de se conhecerem entre si e de refletir em conjunto sobre a proposta de colaboração a aprofundar no grupo.

Após o primeiro encontro, foi marcada uma reunião do grupo colaborativo com o objetivo de iniciar o processo colaborativo. A partir do documento de apresentação da proposta de trabalho colaborativo disponibilizado pela equipa do projeto *Sinergias ED* (ver anexo), as pessoas presentes partilharam as expectativas próprias e das entidades que representam. Para a **ESE Santarém** a importância deste trabalho colaborativo passava por fortalecer a área da ED na instituição e consolidar algumas reflexões e ligações que já existem. A ESE de Santarém vem dinamizando uma Rede de entidades locais que se quer que venham a trabalhar na área da ED/ECG, ligadas através de uma carta de compromisso. O *Referencial de capacitação Sinergias ED* poderia ser uma ferramenta importante para dar consistência a esta rede. A nível interno, a possibilidade de aprender mais sobre ED e, eventualmente ter um módulo transversal da disciplina para todas as unidades curriculares da ESE foi também uma das motivações que levaram à participação neste processo. As motivações do **IP Beja** estavam ligadas à falta de diálogo e de cultura de trabalho colaborativo diagnosticada entre os/as docentes da instituição, o que leva a um encerramento nas suas rotinas individuais. Por outro lado, foi entendido como importante a introdução de metodologias mais participativas, bem como a abertura a todos/as os/as docentes, de forma a que cada escola consiga ir para além das suas fronteiras físicas. A participação neste trabalho colaborativo poderia também contribuir para a modernização da instituição, tendo como exemplos metodologias diferentes. Através delas seria mais fácil responder a questões importantes para a instituição como por exemplo: O que é a educação? O que se pretende para os/as jovens? Quais são as suas inquietações? A **ESE de Portalegre** também partilhava da necessidade de promover o diálogo e o trabalho colaborativo dentro da instituição. Tendo-se já identificado o que se faz em ED (e quem) e verificado que várias temáticas ligadas à ED estavam presentes em várias unidades curriculares (UC), mas que as pessoas ligadas a estas UC não comunicam nem cruzam saberes, seria agora necessário trabalhar o “como se faz” e a ligação entre as diversas atividades e professores/as. Para a **Fundação Gonçalo da Silveira**, a motivação para este trabalho colaborativo passava por trabalhar, melhorar e disseminar o *Referencial de capacitação Sinergias ED*, fazendo-o em conjunto com outras instituições diretamente interessadas. Desta forma, para além das aprendizagens decorrentes de todo o processo, deste trabalho poderia realizar-se um conjunto de ações no terreno que concretizam o objetivo para o qual o referencial em questão foi criado.

Depois das expectativas partilhadas refletiram-se em conjunto as diferentes motivações no sentido de encontrar um sentido comum para a ação, tendo em conta as dimensões individuais e institucionais. Para esta parte foi importante a reflexão sobre as aprendizagens realizadas, apoiada no exercício de Sistematização de Experiências³ dos processos colaborativos realizado na anterior edição do projeto. No que diz respeito ao sentido comum da ação, identificou-se a preocupação em reforçar e enraizar a ED nos contextos formativos em que se inserem as diferentes entidades que pertencem ao grupo colaborativo. Para além disso, todas as instituições parceiras identificaram a importância de promover o diálogo e trabalho colaborativo enquanto fim em si mesmo.

³ O exercício de Sistematização de Experiências (SE) que se realizou no âmbito da primeira edição do projeto *Sinergias ED* permitiu explicitar a trajetória de um grupo localizando os elementos, características, contradições e desafios da etapa em que se encontrava ao tentar elucidar e fortalecer um dos seus aspetos principais – as relações de colaboração – para a continuidade do projeto. O ponto de partida e algumas das perguntas iniciais foram identificados pela coordenação do projeto. Aqui pode ver o relatório final: <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/sistematizacao-de-experiencias>.

O **CIDAC**, mesmo antes do grupo colaborativo iniciar este processo, já tinha manifestado interesse na ideia e possibilidade de validação entre pares de um documento deste tipo, podendo contribuir com o conhecimento sobre este tipo de processos que, a nível institucional, foi organizando e sistematizando ao longo dos últimos anos na sua intervenção ao nível da economia solidária. Aproveitando esta vontade conjunta em trabalhar a partir do referencial, foi também partilhada e discutida em conjunto a contribuição que o CIDAC faria para o processo de validação entre pares do *Referencial de capacitação Sinergias ED*.

O processo...

Depois do primeiro encontro promovido pelo projeto *Sinergias ED* que marcou o início da relação entre as pessoas e do trabalho colaborativo em torno deste referencial, o processo foi ganhando forma através da comunicação por e-mail e de reuniões periódicas (ver quadro 2). Os outros momentos criados pelo projeto nos encontros dinamizados entre todas as IES e OSC que participam nesta edição foram também importantes para a reflexão e organização do trabalho.

Durante este processo, a contribuição do CIDAC foi-se materializando através da produção de uma proposta de documento enquadrador sobre princípios de validação e certificação refletidos e sistematizados pela organização. Este documento e os vários contributos das entidades para a sua elaboração, apoiaram a reflexão sobre o que representa um trabalho entre pares, quais os princípios, que oportunidades e vantagens mais específicas apresenta ao grupo um processo de validação do referencial feito entre pares.

No decorrer do processo, a ESE de Portalegre foi manifestando a sua impossibilidade de acompanhar este processo colaborativo. No entanto, manteve o seu interesse no *Referencial de capacitação Sinergias ED* e na sua aplicação em contexto institucional, propondo uma ação de formação em Educação para o Desenvolvimento numa das turmas da ESE de Portalegre. Esta ação, prevista para Março de 2018, ficou inviabilizada pela sobreposição com outras iniciativas desta ESE.

Por outro lado, aquando do segundo encontro entre IES/OSC promovido pelo projeto *Sinergias ED* (Lisboa, abril de 2017) consolidou-se o interesse da Helena Salema (IE-UL) e da Dalila P. Coelho (FPCEUP/CIE) na contribuição para todas as dimensões do trabalho colaborativo deste grupo, alargando-se assim, a partir de abril de 2017, o âmbito da parceria. Nesse encontro foi partilhado que, para ambas, a proposta de trabalho colaborativo lhes pareceu poder vir a ser enriquecedora e que a presença de observadores/as participantes críticos/as ao longo das formações seria importante para o processo de validação, podendo ser esse um papel que viriam a assumir. O grupo viria a integrar na sua composição final todas as entidades mencionadas, com exceção da ESE de Portalegre, pelas razões já expostas.

Síntese das ações

As ações que permitiram experimentar o *Referencial* foram sendo organizadas em grupo colaborativo, ficando a dinamização pensada em duplas colaborativas formadas pelas pessoas do grupo. A maioria das ações foram observadas por um dos elementos do grupo colaborativo, externo à dupla de formação, na lógica de “amigo-crítico”, com o propósito de apoiar a posterior reflexão em torno de aspetos pedagógicos e

conceptuais das ações. Esta reflexão foi partilhada com as duplas responsáveis pela formação após a ação e em reunião de grupo. Realizaram-se as seguintes ações:

Ações de formação		Ação 1 REDE Santarém	Ação 2 IPBeja	Ação 3 CLIP	Ação 4 ESE Santarém
Data de preparação		05.06.2017	14.09.2017 24.10.2017	25.01.2018 06.02.2018	20.03.2018 06.04.2018
Data de realização		08.06.2017	20.09.2017 26.10.2017	20.02.2018	09.04.2018
Local de realização		Escola Superior de Educação de Santarém	Instituto Politécnico de Beja	CLIP - Recursos e Desenvolvimento, Lisboa	Escola Superior de Educação de Santarém
N.º de participantes		12	25	7	27
Público		Membros da REDEses	Docentes do IP Beja	Membros do CLIP	Alunas da unidade curricular "Introdução à Prática Pedagógica"
Referencial	Nível de conhecimento	Desconhece a ED	Desconhece a ED Teve/tem contacto com a ED, mas não regularmente	Desconhece a ED	Desconhece a ED
	Objetivo(s) de aprendizagem	1. Reconhecer os princípios e abordagens da Educação para o Desenvolvimento (ED). 2. Refletir sobre o papel da instituição/organização enquanto ator estratégico para a transformação social. 3. Reconhecer o trabalho colaborativo como princípio de coerência da ED. 4. Reforçar a ligação e o potencial de trabalho colaborativo dos membros da REDEses.	1. Introduzir e aprofundar o conceito, metodologias e práticas de Educação para o Desenvolvimento (ED). 2. Articular com as práticas letivas dos diferentes níveis de ensino e das diferentes áreas científicas.	1. Refletir coletivamente sobre os processos de trabalho colaborativo. 2. Relacionar a dimensão colaborativa com os processos de transformação social e com a Educação para o Desenvolvimento.	1. Introduzir e aprofundar o conceito, metodologias e práticas de Educação para o Desenvolvimento (ED) e sua articulação com as práticas letivas dos diferentes níveis de ensino e das diferentes áreas científicas. 2. Reconhecer causas e consequências de problemas sociais a nível global e/ou local. 3. Identificar a ED como ferramenta/instrumento para se alcançar uma maior justiça social.

Quadro 1 - Formações realizadas – síntese

Processos de trabalho do grupo colaborativo	Síntese	Detalhe
Participação em encontros promovidos pelo projeto Sinergias ED entre IES/OSC	4 encontros	I Encontro (Lisboa, 09.02.2017) II Encontro (Lisboa, 26.04.2017) III Encontro (Porto, 02.10.2017) IV Encontro (Lisboa, 27.02.2018)
Reuniões do grupo colaborativo	7 reuniões presenciais + Skype	1. ^a : 30 março 2017 (Lisboa) 2. ^a : 20 abril 2017 (Lisboa) 3. ^a : 17 maio 2017 (Lisboa) 4. ^a : 5 julho 2017 (Lisboa) 5. ^a : 25 outubro 2017 (Lisboa) 6. ^a : 25 janeiro 2018 (Lisboa) 7. ^a : 20 março 2018 (Lisboa)
Preparação das ações de formação	6 momentos	Ação 1: 05.06.2017 Ação 2: 14.09.2017 ; 24.10.2017 Ação 3: 25.01.2018 ; 06.02.2018 Ação 4: 20.03.2018 ; 06.04.2018
Validação entre pares	• Trabalho à distância • Comunicação via e-mail	• Análise, discussão e aprovação da proposta de validação entre pares elaborada pelo CIDAC
Registo e reflexão coletiva	• Trabalho à distância • Comunicação via e-mail • Reunião presencial	• Análise do trajeto e experiências do grupo colaborativo • Exercício de reflexão coletiva sobre as aprendizagens feitas pelo grupo • Redação da sua memória
Validação do Referencial	• Trabalho à distância • Comunicação via e-mail • Reuniões presenciais • Recolha de dados	• Reflexão sobre a validação: objetivos, passos, critérios • Registo e reflexão sobre as experiências vividas nas quatro ações • Elaboração de sugestões de alteração, decorrentes das experiências de formação • Recolha de opiniões sobre o Referencial junto dos restantes membros do projeto • Análise do Referencial • Revisão e validação final do documento

Quadro 2. Processos de trabalho do grupo colaborativo – síntese

Na discussão entre os pares sobre a validação do *Referencial de capacitação Sinergias ED*, os seus objetivos, o processo e quem participa nesta validação, o grupo chegou à conclusão que seria importante consultar todos/as os/as participantes do atual projeto Sinergias, envolvidos/as nas atividades do projeto, dentro e fora da parceria. Para tal, o grupo elaborou um pequeno inquérito⁴ com o objetivo de perceber o grau de conhecimento relativo ao *Referencial*, e de conhecer opiniões acerca da utilização e adequação do mesmo. O pedido de participação foi feito presencialmente no quarto encontro entre IES/OSC (Lisboa, fevereiro de 2018), e via e-mail. Assim, a validação do *Referencial* procurou olhar retrospectivamente para as ações de formação realizadas a partir deste documento, identificar aprendizagens, limites e oportunidades nas mesmas. Da análise conjunta destes elementos, da releitura crítica do documento, e dos dados apurados no

⁴ O inquérito pode ser consultado aqui:

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOGtZn8YzK6aRDkyYH0hWIVzGRGPrcRtDOUyOH4SESDfTACg/viewform?usp=sf_link

questionário, iniciou-se um processo de revisão do Referencial que se espera terminar até ao final do projeto *Sinergias ED*.

Aprendizagens

Como pensámos sobre o que aprendemos?

A reflexão sobre as aprendizagens realizadas, que aqui retratamos, foi feita em reunião presencial com todos os elementos (uma participação via Skype), em 20 de março de 2018. Incidiu na dimensão colaborativa do grupo, e estruturou-se em dois momentos. Primeiramente, foi solicitado a cada um/a que elencasse por escrito três aprendizagens decorrentes da participação neste grupo. Num segundo momento, partilharam-se oralmente as reflexões individuais, que foram depois organizadas pelo grupo segundo os aspetos destacados. Assim, nesta reflexão sobre as aprendizagens que os elementos do grupo consideraram significativas emergiram aspetos de *dinâmica relacional*, de *organização funcional dos trabalhos*, de *desenvolvimento profissional*, e ainda referentes ao interconhecimento entre as realidades de OSC e IES. Ainda que estes elementos comuniquem entre si, expõem-se seguidamente as aprendizagens por referência a estes quatro aspetos.

Dinâmica relacional

Uma primeira aprendizagem diz respeito à importância de uma postura de acolhimento e abertura entre as entidades e respetivos/as representantes. Isto foi visto por todos/as como fundamental para gerir as mudanças surgidas no espaço de dois anos, e para que tenham sido encaradas pelo grupo como oportunidades de crescimento para o seu trabalho e propósitos, ao invés de obstáculos em si mesmas. Esta abertura de espírito às mudanças foi, aliás, salientada como crucial de forma unânime.

Foi também reconhecida a facilidade com que o grupo criou afinidade para que todos/as participassem nos seus propósitos, otimizando os diferentes perfis que o compõem. Existe hoje uma sensação de coesão do grupo, que vem da referida abertura e de um investimento em querer perceber o que cada elemento sabia, que experiências tinha, o que procurava no grupo e em que ponto estava no entendimento dos objetivos do próprio trabalho. Esta abertura foi vital até para reconhecer e aceitar que existiram momentos de alguma indefinição de papéis (ex. a entrada de novos membros), e da necessidade de por vezes ter de voltar atrás nos processos para que todos/as os pudessem acompanhar – “nem sempre aquilo que *eu penso* que o *outro pensa* é mesmo o que o *outro pensa*”, dizia-se na nossa reflexão. Isto tem implícito uma outra aprendizagem destacada por alguns elementos: o respeito sentido pelos tempos e contributos individuais, associado à confiança de que a outra pessoa vai fazer - no seu tempo, mas ciente do compromisso e eventuais prazos. Parece-nos que isto foi chave para resistir à tentação (destrutiva) de um controlo dos membros do grupo entre si.

A parte relacional foi, pois, destacada por todos/as como eixo central do processo colaborativo, como é bem visível nestes exemplos. A disponibilidade para reunir em vários momentos presenciais (em encontros gerais e reuniões próprias) ajudaram a estreitar as relações, a estruturar o trabalho fora da profusão de e-mails, e a dar-lhe impulso e continuidade.

Organização funcional dos trabalhos

Uma das aprendizagens mais destacadas diz respeito à importância de estruturar e organizar o trabalho, inclusive sob o ponto de vista cronológico. Quer isto dizer, documentar e registar os processos de trabalho à medida que eles acontecem. Deste modo, é mais fácil que qualquer pessoa esteja a par de todas as ações, recursos usados, documentos de trabalho e fluxo de comunicação, independentemente da sua participação nos mesmos e do momento de chegada ao grupo. Esta questão é particularmente importante, dadas as alterações na estrutura do grupo verificadas no decurso dos trabalhos, concretamente, a saída e entrada de novas entidades e pessoas. Apesar de cada membro ter mantido os seus registos e de a comunicação ser sempre feita com conhecimento de todos/as, há espaço para melhorar a organização do trabalho a este nível (ex. criar uma pasta com toda a documentação, acessível a todo o grupo).

Uma outra aprendizagem referida frequentemente foi a capacidade de auto-organização do grupo, dentro de uma lógica (talvez não consciente *a priori*) de que diferentes perfis podem otimizar diferentes tipos de tarefas necessárias nos processos entre mãos. Por outro lado, se manter o sentido “comum” da ação foi importante, garantir que os sentidos “particulares” são tidos em conta também. Por sentidos particulares entendemos os objetivos e expectativas de cada entidade e pessoa, o que se procurou especificamente com a participação neste grupo colaborativo. Em nosso entender, o grupo conseguiu um equilíbrio interessante entre estes dois sentidos.

Desenvolvimento profissional

Um outro conjunto de aprendizagens diz respeito ao que podemos considerar como desenvolvimento profissional. Por um lado, reforçou-se a consciência do potencial do trabalho colaborativo na construção de conhecimento, no caso concreto, ao nível do *referencial* criado e dos processos de capacitação em ED. Um outro exemplo descrito refere-se ao contacto com metodologias não formais de trabalho colaborativo, sendo as experiências e práticas dos outros membros do grupo uma fonte de aprendizagem importante. Como notou um dos membros “este cruzamento de saberes, isso em si, para mim, é transformação social”.

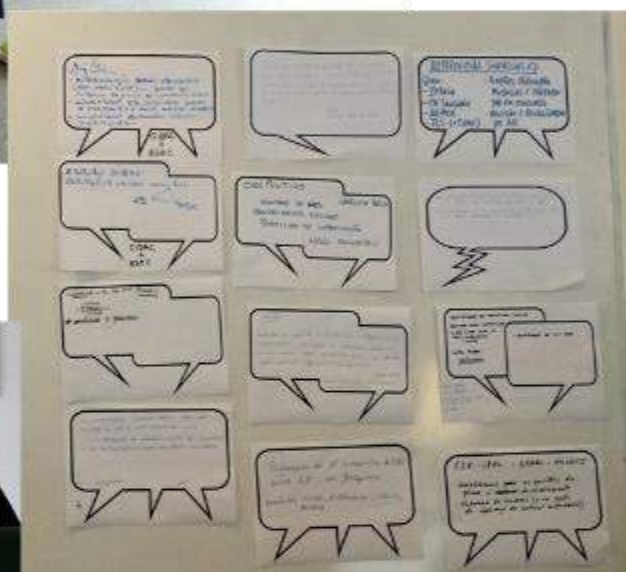
Interconhecimento OSC/IES

Em articulação com o ponto prévio, existe ainda uma consciência dos ganhos em termos do conhecimento mútuo entre organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior. Por um lado, o trabalho colaborativo entre os dois tipos de atores é visto como fundamental na sua aproximação, e gerou a possibilidade de IES aprenderem mais sobre a realidade de OSC e vice-versa (ex. os processos pedagógicos mobilizados em cada caso). Um aspeto interessante deste interconhecimento: os espaços informais são fundamentais. Como reconhecem vários elementos, muitas destas aprendizagens mútuas foram feitas nos espaços de transição das tarefas propriamente ditas (ex. viagens para os locais de formação; pausas das reuniões).

Em síntese, de onde partimos e como fomos caminhando?

Um importante primeiro ponto foi encontrar um sentido comum para o grupo colaborativo, e procurar integrar nele as complementaridades e bagagem de cada membro. Na relação criada ao longo de dois anos, foram cruciais os encontros presenciais que, entendemos, permitiram mais facilmente estreitar relações e acomodar passo a passo as mudanças no grupo, designadamente, integrar novas pessoas. Nessa relação foi sentido como particularmente importante o respeito pelos tempos individuais, os processos e contributos de cada um/a. Desta abertura, resultaram aprendizagens recíprocas (ex. metodologias) e um maior conhecimento mútuo das realidades experienciadas por IES e OSC. Uma vez que o *referencial* que se pretendeu testar e validar neste grupo se destina tanto a aplicação em contexto de ensino superior, quanto das organizações da sociedade civil, este conhecimento mútuo foi um resultado importante em si mesmo. O trabalho colaborativo entre IES/OSC é, pois, sentido como fundamental na aproximação entre estes dois tipos de atores, na medida em que permite um conhecimento mais próximo das dinâmicas, constrangimentos de cada tipo de ator, e contribuiu para desconstruir ideias por vezes cristalizadas a respeito do papel de cada tipo de entidade ('Try walking in my shoes', já dizia a canção...).

Momentos de trabalho colaborativo



Sessões de formação com base no referencial





Apresentação da proposta de trabalho colaborativo

Ações

- 1. Entidades envolvidas e identificação dos/as responsáveis pelo trabalho colaborativo**
- 2. Motivações para o trabalho colaborativo entre as entidades (ao nível de cada entidade individualmente e ao nível do sentido coletivo da ação)**
- 3. Identificação das diferenças e complementaridades entre as entidades**
- 4. Identificação e enquadramento da proposta de trabalho colaborativo**
- 5. Objetivos da ação**
- 6. Descrição da ação (locais, participantes, públicos, datas, metodologias, etc.)**
- 7. Organização do trabalho colaborativo (tarefas, responsabilidades, canais de comunicação, etc.)**
- 8. Calendarização/Plano de Trabalho**

Assinaturas dos/as responsáveis pela ação

[Índice](#)



A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NUMA COLABOR(AÇÃO) ENTRE ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Instituições (OSC e IES) envolvidas: Escola Superior de Educação de Lisboa; CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; ARIPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação; Escola Superior de Educação de Bragança.

Quem fez o registo Alfredo Gomes Dias (Escola Superior de Educação de Lisboa); Cecília Fonseca (CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral); Cristina Martins (Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação); Ilda Freire Ribeiro (Escola Superior de Educação de Bragança¹).

Data de elaboração do registo: dezembro 2017 – abril 2018

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Colaboração OSC-IES; Participação; Cidadania Global; Escola Superior de Educação; Formação Inicial de Educadores/as e Professores/as.

Resumo

Nesta memória apresenta-se o trabalho desenvolvido por um grupo colaborativo constituído por elementos da Escola Superior de Educação de Bragança, a Escola Superior de Educação de Lisboa, o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação, envolvido na organização do “II Encontro: A educação para o desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação”. Inclui a contextualização do trabalho desenvolvido, explicitando os motivos da realização da ação, o relato do Encontro, dando ênfase aos resultados emergentes

¹ Em representação do Grupo de Trabalho em Educação para o Desenvolvimento constituído por: Angelina Sanches, Conceição Martins, Elza Mesquita, Ilda Freire Ribeiro e Sofia Bergano.

das questões debatidas, e por fim, uma reflexão, salientando o impacto da colaboração nas instituições envolvidas, as aprendizagens realizadas, bem como perspectivas para novas ações.

1. Contextualização

No âmbito do projeto Sinergias ED foi desenvolvida a ação colaborativa entre a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) conducente à realização do “II Encontro: A educação para o desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação”. Esta decorreu entre 2017 e 2018, dando continuidade ao trabalho desenvolvido, entre 2014 e 2016, pela ESELx e o CIDAC e que incluiu a realização de um primeiro Encontro de Escolas Superiores de Educação (ESE) sobre Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania Global (ED/ECG).

O principal objetivo deste encontro foi promover a reflexão sobre a ED/ECG no campo da formação inicial e contínua de educadores/as de infância e professores/as do ensino básico. Decorreu no dia 16 de maio de 2016, na ESELx, contando com a participação da Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), do CIDAC, da ARIPese e de oito Escolas Superiores de Educação (ESE), concretamente de: Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Lisboa, Porto, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu. Da avaliação deste primeiro Encontro sobressaiu, entre outros aspetos, a importância dos momentos de partilha de saberes e experiências entre as diferentes ESE, na área da ED/ECG, tendo-se sublinhado a relevância da continuidade do processo reflexivo iniciado e decidido promover um II Encontro das ESE sobre esta área de trabalho.

Dando seguimento a este desafio, na segunda fase do projeto Sinergias ED, foi organizada uma nova parceria colaborativa que associou a ESEB, a ESELx, o CIDAC e a ARIPese. Esta parceria assumiu como tarefa prioritária a preparação, organização, implementação e avaliação do segundo encontro das ESE sobre formação em ED/ECG, que teve lugar na ESEB, no dia 20 de outubro de 2017. Este contou com a participação das ESE de: Bragança, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu.

A primeira etapa da ação colaborativa consistiu em delinear os objetivos do Encontro, as formas de trabalho colaborativo e um plano de ação. Os objetivos definidos foram: (i) mobilizar as ESE para a promoção da ED/ECG na formação inicial de educadores/as e professores/as; (ii) refletir sobre as responsabilidades/oportunidades das ESE na formação dos/as educadores/as e professores/as, a partir das linhas de orientação política que têm vindo a ser divulgadas; (iii) definir linhas de ação para as ESE promoverem formação em ED/ECG; e (iv) aprofundar o trabalho colaborativo entre as ESE e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), enquanto estratégia fundamental para garantir uma formação alicerçada nos seus diferentes contextos de intervenção. As formas de trabalho colaborativo traduziram-se em três reuniões presenciais e outras reuniões/comunicação à distância com recurso a meios digitais, como por exemplo, a videoconferência e o correio eletrónico. O plano de ação centrou-se essencialmente na definição dos objetivos do Encontro, na operacionalização dos meios necessários para a sua realização e na reflexão sobre todo o processo.

2. A formação em ED/ECG nas Escolas Superiores de Educação

O programa do Encontro, para além das sessões de abertura e encerramento, englobou: (i) uma conferência inaugural intitulada “Educação para o Desenvolvimento: convergência com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, proferida pela Dra. Maria José Neves da Direção-Geral de Educação; (ii) duas comunicações relativas a estudos realizados nas ESE no âmbito da ED/ECG: um sobre práticas de ED/ECG nas ESE em Portugal e outro realizado na ESE de Bragança cujo objeto de estudo foi o entendimento dos e das estudantes do ensino superior sobre a influência da formação superior no exercício da cidadania global; (iii) momentos de debate e reflexão, em pequenos grupos e em plenário, sobre questões relacionadas com a ED/ECG nas ESE; e (iv) construção de um mural de considerações para o futuro.

Nesta memória damos ênfase ao ponto (iii), dado ser aquele que cruza os tópicos discutidos nos vários momentos do Encontro com as experiências dos e das participantes, no campo da ED/ECG, nas suas instituições. Este momento foi orientado por três questões: (i) Há uma cultura de ED nas ESE?; (ii) Como se percebe a formação promovida nas ESE em relação à capacitação dos estudantes em ED?; e (iii) Que desafios se colocam nas ESE na promoção da ED/ECG?

Os grupos foram formados de modo aleatório com recurso à construção de puzzles alusivos ao tema do Encontro. Cada grupo incidiu numa das questões e, após as discussões geradas, sintetizou as principais ideias discutidas num poster (vide figura 1).



Figura 1 - Posters elaborados pelos 3 grupos de trabalho

Apresentamos, de seguida, as principais considerações expostas por cada grupo, no momento da apresentação, debate e reflexão em plenário.

Grupo I – Há uma cultura de ED nas ESE?

Para esta questão foram definidos, previamente, os objetivos (i) perceber se as questões relacionadas com ED são uma preocupação nas ESE; e (ii) identificar constrangimentos e potencialidades da ED nas ESE. A discussão gerada foi sistematizada, tendo por base as seguintes questões:

- a) O que temos? O grupo começou por perceber de que forma cada ESE promove uma cultura de ED junto da comunidade escolar. Reconheceu a existência de unidades curriculares (UC) específicas com programas orientados para a ED e de seminários incluídos em diversos planos de atividades dos cursos de formação inicial. As práticas pedagógicas/educativas implementadas pelos docentes das ESE, bem como as práticas dos/das estudantes, foram referidas como um dos principais meios de exploração de temas em ED. Verificou também que projetos institucionais de parceria com a comunidade contribuem para o desenvolvimento local, inclusão e inserção social.
- b) O que precisamos? Foi considerado relevante para responder a esta questão refletir sobre “se a parte representa o todo” e sobre a necessidade de agregar numa linguagem comum o conceito de ED, favorecendo a construção de uma identidade e intencionalidade promotoras de uma consciência coletiva.

Em relação à questão inicial, o grupo assumiu não ter chegado a uma resposta, quer afirmativa quer negativa.

Grupo II – Como se percebe a formação promovida nas ESE em relação à capacitação dos/as estudantes em ED?

Com esta questão pretendíamos entender se a formação promovida nas ESE contribui para o desenvolvimento de competências em ED nos/nas estudantes. A discussão gerada foi sistematizada nos seguintes pontos de observação:

- a) ED/ECG – Definição de conceitos / Representações na instituição e nos/nas professores/as. O grupo salientou que a apresentação e discussão dos conceitos deve ser alargada a todos os elementos da comunidade educativa, para que sejam apropriados por todos/as e devem ser incluídos nos diversos momentos de formação, incluindo a componente de iniciação à prática profissional, na qual os/as docentes e estudantes contactam com os contextos e com a comunidade. Foi apresentado o exemplo da ESE de Viana do Castelo, em que na UC Iniciação à Prática Profissional (IPP), do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica (LEB), são desenvolvidos projetos de intervenção no contexto educativo formal, sendo utilizadas metodologias de trabalho-projeto, em que os conceitos e práticas de ED/ECG são explorados.
- b) ESE – Missão / Finalidades / Projeto Formativo / Parceiros / Comunidade. O grupo evidenciou que a consistência do envolvimento das instituições com a ED/ECG pode ser observada na sua missão e no projeto formativo das ESE, expressos oficialmente nos textos da instituição. É desta forma que se apresentam aos parceiros e à comunidade, e que manifestam o seu comprometimento com os objetivos e as práticas de ED/ECG. A ESE de Santarém acentuou esta ideia, assinalando que tomaram consciência que havia muito trabalho disperso, ao qual não era dada visibilidade, e

sentiram necessidade de constituir um grupo de trabalho para clarificar o “compromisso” da instituição com a ED/ECG.

- c) Formação – Oferta Formativa / Planos estudo / Programas das Unidades Curriculares. Foi indicado que a consistência do envolvimento das instituições com a ED/ECG pode ser observada também ao nível da oferta formativa, na estrutura curricular das suas formações e nos programas das UC. Parte do trabalho para promoção da ED/ECG pode ser desenvolvido no seio de algumas UC, em cada um dos percursos formativos lecionados, atualizando e adaptando objetivos, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem. Foi avançado o exemplo da ESELx, na qual tem sido feito um trabalho de adaptação de alguns programas de UC, com base numa reflexão feita com professores/as e estudantes. Esta reflexão conduziu a uma “leitura” interpretativa do Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016) e, conseqüentemente, ao aprofundamento e enriquecimento de saberes sobre ED.
- d) Estudantes – Representações dos/das estudantes sobre as aprendizagens em ED/ECG/Discursos. Foi salientada a importância dos/das estudantes serem não só recetores das práticas de ED/ECG, como também dinamizadores/as ativos/as destas. Para tal, é necessário que: (i) a intencionalidade das ações de ED/ECG, desenvolvidas nas ESE, seja percebida pelos/pelas estudantes; (ii) sejam (des)construídas algumas ideias existentes, muitas vezes indireta ou difusamente relacionadas com a ED/ECG, promovendo um diálogo “transparente”; e (iii) a ED/ECG seja trabalhada com todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente: estudantes, com ênfase na necessidade de envolvimento das formações em áreas diferentes; funcionários/as; docentes e dirigentes.

Grupo III – Que desafios se colocam nas ESE na promoção da ED/ECG?

Para esta questão foram definidos os seguintes objetivos: (i) perspetivar formas de trabalhar a ED nas ESE; (ii) identificar dilemas e refletir sobre as formas de os ultrapassar; e (iii) elencar temas de trabalho.

O resultado da discussão gerada incidiu em dois pontos:

- a) o grupo refletiu sobre a educação enquanto projeto político de formação de professores/as em democracia e tentou perceber a importância de contextualizar práticas de ED/ECG na formação inicial de professores/as. A discussão levou o grupo a pensar em várias possibilidades de operacionalização, sendo muitas as questões levantadas, como: será imprescindível tornar a ED/ECG explícita nos *currícula*?; deverá ter um carácter obrigatório?; poderá ser um tema transversal aos *currícula*?; poderá ser uma unidade curricular? Outro aspeto considerado diz respeito à metodologia, salientando o grupo a importância do recurso a metodologias ativas e reflexivas baseadas numa participação efetiva da comunidade educativa.
- b) Discutiu-se sobre a (in)definição do conceito de ED e considerou-se necessário contribuir para uma clarificação concetual de forma a sintonizar formas de atuação entre todas as ESE que queiram dedicar-se às questões de ED/ECG. Neste sentido, pensou-se num próximo Encontro, o terceiro, para aprofundar este tema e refletir sobre a ED/ECG nos *currícula* de formação de educadores/as e professores/as.

Por último, promoveu-se a construção de um “mural das considerações para o futuro”, no qual cada participante foi convidado/a a refletir sobre a pertinência do tema do Encontro e a deixar algumas sugestões para o trabalho futuro. As ideias veiculadas pelos/pelas participantes foram: (i) adaptar e replicar a investigação e o questionário elaborado pela ESEB; (ii) partilhar, de forma mais frequente e regular, as informações/reflexões/preocupações e projetos entre as várias ESE, no domínio da ED/ECG; (iii) alargar a reflexão sobre ED ao nível da formação inicial e contínua e dos órgãos de gestão das escolas (ESE e Agrupamentos); (iv) garantir o encontro regular das ESE no âmbito da ED/ECG; (v) fazer um mapeamento mais específico de práticas de ED/ECG nas ESE e divulgá-lo; (vi) unir ideias, juntar esforços e trabalhar colaborativamente, sempre que necessário.

3. Refletindo sobre a ação desenvolvida, perspetivando o trabalho futuro

Neste ponto consideramos pertinente apresentar as reflexões do grupo colaborativo sobre a ação desenvolvida; o impacto desta nas instituições envolvidas; as aprendizagens efetuadas e perspetivas futuras de trabalho conjunto.

3.1. O II Encontro enquanto espaço de reflexão sobre ED/ECG

Para os elementos do grupo colaborativo, as questões levantadas reiteradamente, durante o Encontro, no que diz respeito ao campo da ED/ECG, deixam clara a importância de as continuar a debater e a aprofundar, num esforço de diálogo e de sistematização das mesmas.

A questão mais expressiva centrou-se na necessidade de uma definição comum e/ou delimitação da ED/ECG, dada a heterogeneidade de entendimentos e posicionamentos existentes. A partir dessa definição, importa perceber se para a ED/ECG ganhar maior visibilidade nos *curricula* é necessário ser legitimada, ou não, pela tutela. Esta questão remete para uma outra, que tem a ver com o entendimento mais ou menos alargado da ED/ECG como algo específico em termos curriculares ou como algo transversal que, em certa medida, se confunde, ou é semelhante, à educação como um todo. Ou seja, a ED/ECG deverá ser entendida como uma disciplina ou como uma abordagem pedagógica? Se, por um lado, a especificidade lhe confere visibilidade, por outro, a compartimentação, enquanto disciplina, não corresponderá ao reforçar de uma abordagem (positivista) que se quer contrariar?

Do Encontro resultam ainda outras questões que poderão alimentar e aprofundar a reflexão entre as ESE, nomeadamente: (i) as condições a criar ao domínio da ED/ECG em áreas de educação formal e a reflexão em torno da “educação” quando se fala em ED (uma vez que se tende a discutir mais o “desenvolvimento” ou a “cidadania global”, do que a “educação”); (ii) a necessidade de uma identidade da ED/ECG e de uma intencionalidade (uma não-neutralidade educativa) expressa, e (iii) a importância de efetivar a partilha de práticas e de estudos realizados nas diferentes ESE. Uma questão, embora menos referida, mas essencial, é a necessária presença de estudantes, não apenas como recetores/as e/ou participantes ativos/as nas ações de ED/ECG desenvolvidas nas ESE, mas também nas reflexões coletivas, como é o caso destes encontros.

Um dos principais pontos positivos do Encontro, que consideramos de grande importância, foi a partilha quer de projetos/processos/planos quer da análise conjunta dos desafios que estes colocam e das suas condições de replicabilidade.

3.2. O(s) impacto(s) do grupo colaborativo e da ação nas instituições envolvidas

O grupo colaborativo refletiu sobre os processos vividos no que diz respeito ao(s) impacto(s) da dinâmica do trabalho em parceria, nas pessoas envolvidas e nas instituições.

A organização do Encontro permitiu alargar a equipa inicialmente constituída pelo CIDAC e pela ESELx à ESEB e à ARIPESE. Este alargamento teve um importante impacto no trabalho iniciado em 2014 pois (i) integrou a experiência e os saberes de outra instituição de ensino superior (IES) localizada numa área geográfica muito diferente e (ii) ofereceu uma nova dinâmica ao trabalho desenvolvido entre 2014 e 2016.

As diferenças entre as quatro instituições – duas ESE com experiências muito diferentes na área da ED/ECG e duas associações de natureza diversa (CIDAC e ARIPESE) – revelaram-se como uma mais-valia para a concretização dos objetivos delineados, considerando a complementaridade possível nas várias fases do trabalho. Tal complementaridade parece-nos uma estratégia fundamental para garantir uma formação alicerçada em diferentes contextos de intervenção.

As distâncias geográficas transformaram-se numa oportunidade para experimentar novas metodologias de trabalho dentro da equipa. O recurso à videoconferência e ao email, que não deixaram de implicar um esforço de conjugação das diferentes disponibilidades, revelaram-se suficientes e, simultaneamente, fundamentais para a concretização do evento que se encontrava no centro da proposta de trabalho colaborativo delineada pela equipa.

Apesar de não serem sempre as mesmas pessoas das quatro entidades a estarem envolvidas na comunicação do grupo colaborativo (na ESEB estavam envolvidas cinco pessoas na organização), a disponibilidade de todas e o empenho contínuo das instituições é um aspeto a salientar.

Na perspetiva da ESEB, este grupo de trabalho colaborativo contribuiu para a construção de uma cultura de cidadania procurando um desenvolvimento crescente da participação dos/das vários/as intervenientes. Particularizando o impacto nas várias instituições adiantamos que, para a ESEB, o trabalho colaborativo constituiu mais um espaço de reflexão e questionamento conjunto sobre as temáticas da ED/ECG. Este ultrapassou os “limites” do grupo de trabalho em ED da escola (por definição e filosofia permeável) e estendeu-se à comunidade educativa que, ao longo do processo, se manifestou interessada na ação proposta e na possibilidade de nela participar, o que permitiu uma abordagem mais efetiva sobre as questões inerentes à ED/ECG. Por exemplo, ficou expressa uma vontade crescente em incluir nos planos de formação das licenciaturas alguns conteúdos que versem a ED/ECG, bem como a criação de uma UC específica de Educação para o Desenvolvimento, no curso de Mestrado em Educação Social. Houve também interesse em incluir um Eixo Temático de ED/ECG num dos Congressos Internacionais de Formação de Professores/as organizados na ESEB. Salienta-se este aspeto porque ilustra a importância da realização de eventos desta natureza quer ao nível dos resultados, mas também ao nível dos ganhos inerentes aos processos e dinâmicas

de trabalho no âmbito da ED/ECG, para a consolidação (ainda que progressiva) de uma cultura institucional promotora de ED/ECG.

Do ponto de vista da ESELx, o seu envolvimento na realização deste trabalho colaborativo permitiu atingir dois objetivos: (i) dar continuidade à participação da ESELx no aprofundamento do estudo e da reflexão em torno da ED/ECG, integrada em projetos com a comunidade; (ii) dinamizar a formação da ESELx na vertente da ED/ECG no domínio da formação inicial de educadores/as, professores/as e da Intervenção Social. No que diz respeito ao primeiro objetivo, o trabalho colaborativo ofereceu à ESELx a oportunidade de continuar a aprofundar as suas ligações com outras instituições, reforçando, assim, os seus contatos com outras ESE e, principalmente, com as OSC. Deste modo, a ESELx, ao manter a sua presença no projeto *Sinergias ED* partilhou as suas experiências e tomou contato com o trabalho que se realiza quer em IES, quer em OSC. Quanto ao segundo objetivo, o envolvimento neste trabalho colaborativo constituiu um espaço de aprendizagem fundamental para alimentar os esforços da ESELx em manter uma componente formativa em ED/ECG nas suas diferentes áreas de formação, principalmente pela oferta de uma UC – Educação para a Cidadania Global – comum às suas licenciaturas.

Na perspetiva da OSC envolvida, numa reflexão sobre todo o processo de colaboração no âmbito do projeto *Sinergias ED*, existem algumas diferenças entre a colaboração em “dupla” (CIDAC e ESELx) e a colaboração no grupo mais alargado (CIDAC-ESEB-ESELx-ARIPese). A colaboração no grupo alargado centrou-se na concretização de uma ação e menos num processo de interconhecimento entre os/as parceiros/as. Se por um lado, fez com que pesasse menos em termos de empenho, tempo e mesmo de forças colocadas na colaboração, tudo fluiu de forma positiva e fácil; por outro, não implicou um relacionamento mais profundo, fruto de discussões, conflitos, ação-reflexão, como na colaboração inicial. A realização do II Encontro das ESE representou um fim em si mesmo e repercutiu menos no CIDAC no que tange a aprendizagens, uma vez que pela sua própria natureza, se focava nas ESE. Permitiu, porém, um maior conhecimento da dinâmica do grupo ED da ESEB, que teve um papel central no desenrolar da ação. Esse conhecimento teve desdobramentos positivos e interessantes, como uma colaboração numa investigação de uma aluna de mestrado da ESEB.

A ARIPESE centrou o seu papel no empenho e contribuição em reunir o maior número possível de ESE numa reflexão conjunta sobre os tópicos em discussão. A ED/ECG tem sido um dos pontos de destaque no plano de atividades desta associação, pelo que foi manifesta a sua vontade em participar ativamente neste Encontro, que se tornou visível através da presença das várias ESE. O elemento da ARIPESE mais diretamente envolvido nesta participação e que integrou o grupo colaborativo, participando na planificação e organização do evento, sentiu que este momento foi de grande riqueza para as ESE envolvidas, logo para a ARIPESE. A dinâmica, relação e perspetivas de trabalho conjunto desenvolvidas e o aprofundamento do tema ED/ECG tornou possível a concretização do propósito principal da ARIPESE para este Encontro – continuar a avançar na discussão e prática da ED/ECG nas várias ESE em colaboração com as OSC.

3.3. As aprendizagens promovidas e perspetivas futuras

Quando refletimos sobre as aprendizagens realizadas é importante (re)assinalar que o Encontro contribuiu para, além da partilha de ideias e experiências diversificadas, aprofundar a reflexão em torno da definição

conceitual de ED, tornando possível a aproximação a um entendimento comum. Igualmente, entendemos que foi dado um claro contributo para obter e partilhar ideias sobre o que se tem feito nas ESE no âmbito da ED/ECG, das quais salientamos, concretamente (i) o tempo de experiência nesta área de formação; (ii) a diversidade dos objetivos e das metodologias; (iii) o lugar da ED/ECG na esfera do ensino formal das diferentes ESE; (iv) a necessidade de aprofundar o estudo e a reflexão em torno dos conceitos nucleares que integram, ou devem integrar, o quadro conceptual que orienta a investigação e a prática da formação em ED/ECG; e (v) o manifesto interesse das ESE em aprofundar o conhecimento e o debate (conceitual e prático) sobre ED/ECG nos diferentes cursos oferecidos, tendo sido particularmente destacada a formação de educadores/as e professores/as.

Ficou também patente a reflexão sobre as responsabilidades/oportunidades das ESE na formação dos educadores/as e professores/as, ficando, contudo, distante a possibilidade de definir linhas de ação conjuntas para as ESE promoverem a formação em ED/ECG. Ao olhar para a ação desenvolvida por este grupo colaborativo ESEB-ESELx-CIDAC-ARIPese, numa perspetiva de longa duração na colaboração IES-OSC, parece fundamental manter uma dinâmica que aprofunde o interconhecimento que resultou da organização e participação no Encontro realizado, criando uma dinâmica que possa alimentar os conteúdos abordados em encontros futuros e permitir uma maior articulação de visões e abordagens à ED/ECG. A possibilidade de trilhar este caminho passa pela mobilização das ESE para a formação inicial no âmbito da ED/ECG, necessidade de aprofundar o trabalho colaborativo entre as ESE e as OSC, enquanto estratégia fundamental para garantir uma formação alicerçada nos seus diferentes contextos de intervenção. Em particular, a complexidade da tarefa de comprometer a formação inicial de agentes educativos com o desenvolvimento de saberes e atitudes facilitadoras de uma cidadania ativa e responsável requer que se potencializem as oportunidades emergentes de aprender e se desenvolver, apoiando a concretização dos projetos que têm vindo a ser desenvolvidos nas diferentes ESE.

No que se refere a novas dinâmicas que se possam desenvolver sublinha-se a necessidade de conjugar esforços para promover a ED/ECG nas IES, destacando a necessidade de criação de espaços de diálogo e de reflexão, favorecendo oportunidades de questionamento conjuntos, partilha de ideias e de resultados de estudos desenvolvidos.

Pensando no futuro, a curto e a médio prazo, esta parceria colaborativa pretende continuar a trabalhar nesta problemática central: o papel das ESE na formação de agentes educativos no domínio da ED/ECG. Neste sentido, foram definidos os seguintes passos futuros e temporalidades para a sua concretização: (i) elaboração de um artigo discutindo os conteúdos dos dois estudos apresentados no II Encontro; (ii) realização de um estudo, tendo por base o questionário aplicado na ESEB e a sua (re)aplicação em outras ESE, entre 2018 e 2019; e (iii) realização de um novo Encontro de ESE, dando seguimento ao proposto pelos participantes.

4. Para finalizar

O trabalho colaborativo, na sua essência, contribui para o enriquecimento holístico dos elementos que integram o grupo. Segundo Alarcão & Canha (2013), o trabalho colaborativo é muito mais que uma expressão, é uma atitude, uma forma de estar. A procura de respostas às necessidades e aos objetivos comuns ao grupo

colaborativo exige uma reflexão conjunta, uma partilha constante. A troca de ideias, o diálogo, a construção de um caminho plural, mas consensual, tornam-se pedra angular em qualquer processo de colaboração.

Este grupo colaborativo, de reflexão, inclui elementos de áreas diversas de formação e especialização, o que representa uma mais-valia para a construção de um olhar crítico reflexivo sobre os processos de formação e investigação promovidos e para ancorar a construção de práticas alternativas de intervenção e de relação. As formas diversas de participação e de colaboração que este processo integra contribuem para o desenvolvimento de saberes e poderes que facilitam a afirmação de identidades individuais e coletivas.

As ações desenvolvidas por este grupo colaborativo, nomeadamente o II Encontro “A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação”, permitiram a consolidação das “sinergias” existentes e a identificação de possibilidades futuras de trabalho colaborativo entre diferentes instituições, mas também em cada uma das instituições através da identificação da necessidade/possibilidade de convocar para a participação, nestes fóruns de co-construção de conhecimento, outros atores da(s) comunidade(s) social/cívica, educativa e científica. A ação colaborativa tornou-se, desta forma, uma oportunidade de construção, transformação e de exercício efetivo da cidadania.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J., Pereira, L. T. & Neves, M. J. (coords.) (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf.

[Índice](#)





EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A CIDADANIA GLOBAL: PROPOSTAS E DESAFIOS EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Instituições (OSC e IES) envolvidas: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE.IPP), Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto (CIIE/FLUP), Rosto Solidário, Rede Inducar, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica do Portuguesa (CEDH-UCP).

Nome das pessoas envolvidas: Andreia Soares, Filipe Martins, La Salete Coelho, Luís Grosso Correia, Paulo Costa, Tânia Neves, Teresa Martins e Vanessa Marcos.

Data de elaboração do registo: 25.02.2018

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, Educação Não Formal, Educação Formal.

Contexto da situação

Ação colaborativa: encontro dirigido a professores/as, educadores/as, colaboradores/as de Organizações da Sociedade Civil e animadores/as socioculturais

Data de realização do evento: 04.11.2017

O Encontro decorreu na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, no dia 4 de novembro de 2017, e contou com 20 participantes, dos quais mais de 60% se identificaram como representantes do contexto educativo formal, cerca de 20% afirmaram integrar Organizações da Sociedade Civil (OSC) e outros 20% designaram-se como Autoridades Locais. Das diferentes pertenças sectoriais, destaque para a Universidade do Porto, o Agrupamento de Escolas de Barroelas, a Escola Secundária de Rio Tinto, o Ministério da

Educação, a Câmara Municipal de Baião e a Câmara Municipal do Porto, a Cativabónus-Med Seguros, Lda, a Universidade do Estado de Santa Catarina e a Associação “O Meu Lugar no Mundo”.

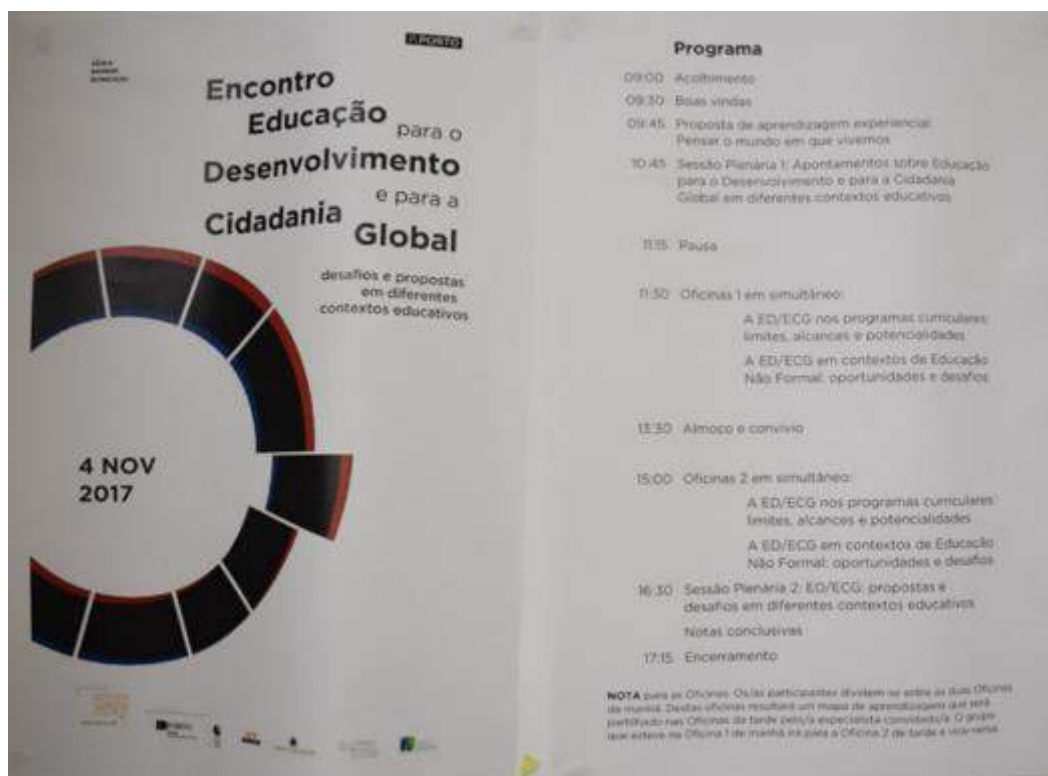
Reconhecendo a natureza multidimensional da Educação para o Desenvolvimento (ED), da Educação para a Cidadania Global (ECG) e o seu enfoque na compreensão das problemáticas sociais atuais em prol de uma ação transformadora, importa problematizar estas temáticas e o respetivo desenvolvimento de práticas em diversos contextos de aprendizagem. Não obstante a pluralidade conceptual existente e assumindo, desde logo, a Educação enquanto ação em permanência, considera-se fundamental promover processos de reflexão e discussão crítica sobre os diversos conceitos, as suas dimensões e as práticas, mobilizando e envolvendo, de forma participada, atores de educação em representação de Instituições do Ensino Superior (IES), de centros de investigação e de OSC.

Com o intuito de contribuir para um diálogo sinérgico entre diferentes contextos de aprendizagem, o Encontro “Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: desafios e propostas em diferentes contextos educativos” visou:

- Aprofundar a compreensão do conceito de ED/ECG junto de atores de educação, favorecendo a sua reflexão e integração nas práticas profissionais;
- Refletir sobre a relação entre a ED/ECG e a Educação Formal e Não Formal;
- Incentivar e dinamizar momentos de partilha de experiências e práticas de ED/ECG, numa lógica de aprendizagem entre pares e em contexto de diversidade.

Para o efeito, o Encontro foi estruturado em torno de duas linhas orientadoras: i) A ED/ECG nos programas curriculares: limites, alcances e potencialidades (Oficina 1); ii) ED/ECG em contextos de Educação Não Formal: oportunidades e desafios (Oficina 2), complementadas por duas sessões plenárias, com o propósito inicial de problematizar conceitos e significados subjacentes à temática em questão, bem como de apresentar algumas considerações analíticas e de síntese acerca das reflexões e das experiências partilhadas pelos e pelas participantes e das aprendizagens construídas, em coletivo, e em contexto de diversidade.

Considerando que a familiaridade e a apropriação das temáticas da ED/ECG, bem como a sua aplicação prática podem divergir entre as IES e as OSC, e mesmo no seu seio, este evento procurou, a partir do recurso a métodos ativos e participativos, proporcionar um espaço de reflexão, de partilha e debate de conhecimentos e de experiências, em contexto de diversidade, e de experimentação, facilitadores de uma aprendizagem mútua e de (des)construção conjunta



Relato

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar as condições para a sua produção”
(Paulo Freire)

Desde logo, o Encontro começou com uma proposta de aprendizagem experiencial, encarada como **exercício para a promoção de uma reflexão partilhada** em torno da temática em debate. A partir de uma atividade de simulação, intitulada “Corrida pela riqueza e pelo poder” (Conselho da Europa, 2012), os e as participantes foram desafiados a pensar sobre o mundo em que vivemos, tendo por base o triplo objetivo de: i) desenvolver a compreensão sobre as injustiças que resultam da distribuição desigual da riqueza e do poder; ii) desenvolver o pensamento crítico e iii) promover o respeito pela dignidade humana bem como a noção de justiça.

No seguimento desta atividade de reflexão crítica e experiencial, decorreu a **Sessão Plenária 1 - “Apontamentos sobre Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global em diferentes contextos educativos”**, a qual englobou, de forma intrinsecamente articulada, três intervenções:

- *“Vamos falar sobre Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global”, por Teresa Martins - ESE.IPP;*
- *“Educação Não Formal”, por Filipe Martins - CEDH-UCP;*
- *“Oportunidades da Educação para o Desenvolvimento em contextos de educação formal”, por Maria José Neves - Direção Geral da Educação.*



Foto: Bernadett Mészáros.



Foto: Bernadett Mészáros.

De salientar que as perspetivas abordadas nas intervenções referidas não esgotaram, naturalmente, o debate em torno da temática em questão. Ainda assim serviram quer de problematização teórico-conceitual, quer de enquadramento às Oficinas, encaradas como contextos de facilitação de processos de aprendizagem conjunta e mútua, capazes de potenciar a partilha e o debate crítico de experiências dos e das participantes e das suas organizações de representação, procurando salvaguardar as respetivas especificidades, bem como identificar elementos de complementaridade. De salientar a presença de um interlocutor, com o papel de observador, nas Oficinas realizadas.

Neste momento do Encontro, os e as participantes dividiram-se, então, pelas duas Oficinas organizadas à luz das duas linhas orientadoras do Encontro, que se realizaram em simultâneo. Na Oficina 1, denominada por **“A ED/ECG nos programas curriculares: limites, alcances e potencialidades”**, foi primeiramente solicitado aos e às participantes que identificassem, a partir dos seus interesses e experiências profissionais, temas gerais relacionados com a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global de âmbito escolar. Os temas e as perguntas gerais que surgiram, foram:

- *Educação de Infância e novas reformulações do currículo;*
- *Como fazer da escola mais um lugar natural do mundo?;*
- *Como fazer Educação para a Cidadania, em articulação com outros domínios?;*
- *Sustentabilidade ambiental;*
- *A ECG exige trabalho colaborativo entre professores. Como fazer isto?;*
- *Desafio e procura de coerência entre pressupostos teóricos e práticos em ED;*
- *Ambiente e responsabilidade social;*
- *Desigualdades sociais e ambiente;*
- *Espaços para pensar o papel transformador da escola;*
- *Ensino agrícola/ambiental nos países lusófonos (PALOP e Timor-Leste);*
- *Educação sobre Direitos Humanos e igualdade de género;*
- *Mobilização para a ação;*
- *Papel/missão da escola/professores enquanto agente de transformação social;*
- *Dar resposta diferenciada às famílias com acompanhamento de uma equipa multidisciplinar.*

A partir destas questões e de uma primeira categorização temática, organizaram-se cinco pequenos grupos de trabalho. O objetivo deste segundo exercício consistiu, sob a lógica uma de experiência comum de aprendizagem de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, de âmbito escolar, em desafiar os e as participantes a identificar e a desenvolver uma proposta de programa educativo, considerando: i) objetivos e tema(s); ii) duração; iii) métodos e atividades; iv) aprendizagens (e resultados).

Os resultados do exercício foram muito diversos, trazendo à reflexão final relevantes contributos conceptuais e também metodológicos sobre o papel, a forma, os pressupostos e desafios da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no contexto educativo formal, particularmente integrados nas propostas antes avançadas.

Nesta Oficina, esteve presente, na qualidade de observadora, Margarida Fernandes, professora do 3.º Ciclo e membro da Rede de Educação para a Cidadania Global.

No que diz respeito à **Oficina 2**, dedicada ao tema **“ED/ECG em contextos de Educação Não Formal: oportunidades e desafios”**, procurou-se, inicialmente, promover a partilha de reflexões e recolher os comentários e as aprendizagens dos e das participantes até àquele momento do Encontro. De forma geral, o contributo dado refletiu:

- A tomada de consciência do potencial mais ou menos latente de uma maior proximidade entre a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, a Educação Não Formal e mesmo

a Educação Formal e a importância de tirar partido desse potencial: “Aprofundar a relação entre a educação não formal e o desenvolvimento para a cidadania global. Articulação entre os diferentes documentos orientadores: metas, perfil do aluno e as estratégias para o sucesso e a cidadania”; “A tomada de consciência da sociedade, sobretudo dos mais jovens, pela educação não formal deve ser um imperativo a ter em conta. É necessário desformalizar, em alguns contextos, matérias de interesse global”; “Educação formal e não formal podem ser complementares. É uma ação voluntária e é preciso motivação por parte dos participantes. Uma atividade ou intervenção de educação não formal podem ser trabalhados ao nível dos valores de educação para a cidadania global”.

- A percepção de que a Educação Formal pode oferecer obstáculos à ED/ECG, por oposição à Educação Não Formal: “Educação Não Formal: mais liberdade, autonomia, menos enquadramento. Educação Formal: ainda com um modelo tradicional, mais rígida, mais limitante”;
- O reconhecimento pela relevância deste tipo de eventos: “ED como campo aberto que tem espaço no panorama atual (Portugal, Mundo); Complexidade inerente, necessidade de espaços de reflexão como este”;
- Valorização do conhecimento vindo de diferentes tipos de experiência: “Conhecimento vem das formas mais imprevisíveis”.
- A manifestação de interesse em saber mais sobre estas matérias: “Curiosidade de ler sobre projetos de Educação Não Formal que estejam a ser postos em prática; Ver melhor a forma como a educação para o Desenvolvimento está a ser posta em prática nas escolas e como posso adaptá-la ao projeto”; “Que tipo de coisas estamos a fazer enquanto educação não-formal?”; “Vontade de aprender e conhecer mais. Conceitos ainda muito abstratos”; “quero saber mais exemplos de como a educação não formal opera nas escolas, porque eu acho que é a melhor maneira”.

Posteriormente, solicitou-se aos e às participantes que identificassem experiências (projetos e/ou atividades) de ED/ECG em contextos de Educação Não Formal em que estivessem ou tivessem estado envolvidos, ou ainda que conhecessem. Tomando como referência as suas aprendizagens, decorrentes dessas mesmas experiências, cada grupo de trabalho foi desafiado a descrever (Quadro 1), sucintamente, as seguintes componentes: i) especificidades; ii) oportunidades/mais-valias; iii) desafios.

Nesta Oficina, esteve presente, na qualidade de observador, Jorge Cardoso, educador e membro da equipa de Cidadania Global e Desenvolvimento da Fundação Gonçalo da Silveira.

Especificidades	Oportunidades	Desafios
- Diversidade - Colaboração e parcerias - Trabalho colaborativo - Conhecimento mútuo	- Otimização de recursos - O todo é mais do que a soma das partes	- Mudança de mentalidades, “territórios”/ áreas, perspectivas - Manter o mesmo nível de entusiasmo e compromisso - Corresponsabilização - Autonomia financeira/política
- Consciência da comunidade social e Desenvolvimento Humano	- Transformação pessoal, social e global - Promove o pensamento crítico e autônomo e gera empatia	- Vencer a “construção” social - Sair fora da caixa
- Atentos - Participativos - Interventivos - Críticos - “Mente aberta” - Cooperação	- Replicabilidade - Rede - Sinergia	- Compromisso - Abertura à mudança - Qualidade - Interligação: Formal Não Formal - Gestão de tempo
Temáticas que emergiram no debate: - Avaliação de projetos: resultados vs impacto; - Resultados quantitativos vs resultados qualitativos – a dificuldade em avaliar estes últimos; - A avaliação encarada enquanto processo de aprendizagem, inclusive de e entre todas as pessoas envolvidas num determinado projeto; - A avaliação na Educação Não Formal: como fazê-lo? - “Medir” aprendizagens, Medir Resultados - Como? Utilizando escalas? - Reprodução de um projeto bem-sucedido noutros contextos vs Replicabilidade (envolve, por si só, adequação ao contexto).		

Quadro 1. Sistematização dos trabalhos em grupo

Após a realização das Oficinas, convidaram-se os e as participantes a assistirem à **Sessão Plenária 2 - “ED/ECG: propostas e desafios em diferentes contextos educativos”**, dinamizada pelos dois observadores convidados e a qual constituiu um exercício de síntese em torno da agenda do Encontro e sobretudo do trabalho desenvolvido nas Oficinas. Neste sentido, destaque para o interesse que a temática despertou nos e nas participantes, tanto os que têm os seus percursos profissionais mais próximos da Educação Formal como os que estão ligados a outros contextos educativos (ONG, Autarquias, entre outros).

De igual modo, foi evidenciado que espaços de encontro, de partilha e de discussão entre diversos atores de diferentes contextos educativos, são uma mais-valia para todos estes e estas profissionais, pelo que a expectativa de levar deste Encontro novas formas de fazer (ferramentas) e novos conhecimentos marcou, também, o desenvolvimento dos trabalhos e a partilha que foi acontecendo ao longo do processo.

Alvo de nota positiva foi, ainda, a abordagem metodológica operacionalizada no Encontro, em concreto o recurso, em alternância, a diversos métodos (expositivos e ativos, tais como trabalhos de grupo), reconhecendo-se que terá contribuído para a promoção de aprendizagens. Com efeito, foi salientado pelos e

pelas participantes que houve oportunidade para uma aproximação a conceitos centrais discutidos no Encontro (Educação Não Formal, Educação Formal, ED/ ECG), os quais conduziram a outras questões e temas do interesse específico dos e das participantes. Por conseguinte, acredita-se que neste Encontro terá existido a oportunidade de se promover uma reflexão orientada, objetiva e mais focada, a partir de abordagens mais holísticas, sistémicas, numa articulação necessária, mas nem sempre fácil de se fazer.

Importa, também, referir que a sensação manifestada, no final do Encontro, acerca das muitas questões às quais seria pertinente dar continuidade e aprofundar, evidencia a curiosidade e a inquietação que este espaço de diálogo e de reflexão crítica proporcionou. Neste sentido, esta terá sido uma experiência de ED/ ECG, ainda que condicionada pelo fator tempo, considerando a quantidade de material que foi surgindo para discussão por parte dos e das participantes.

Em súpula, e segundo a percepção do observador e da observadora presentes nas sessões de trabalho realizadas, o Encontro foi muito interessante e rico, apesar do tempo ter sido manifestamente reduzido tendo em conta a complexidade, a diversidade e a densidade dos conteúdos que se pretendia abordar. Assim sendo, o Encontro terá tido como grande virtualidade o facto de lançar novos desafios que se relacionam com pontos vários, designadamente:

- A avaliação/ aferição de resultados ou de aprendizagens em atividades e propostas educativas de ED/ ECG, nomeadamente em contexto escolar? De quem? Impactos ou processos? Qualidade da intervenção? E o valor da experimentação?;
- A definição do que é e do que não é ED/ ECG, os limites e as contradições que podem emergir neste domínio;
- Os conceitos de mudança e transformação social, os quais surgiram ao longo do dia de trabalho, e cujo desafio passa por compreender: i) de que mudança se fala; ii) se teremos todos e todas o mesmo entendimento acerca destes conceitos.

Análise dos dados da Avaliação

A Avaliação Final do Encontro foi realizada através de um inquérito por questionário enviado aos e às participantes inscritas, num total de 11 respostas recolhidas. Apresentam-se, em seguida, os principais dados obtidos.

1. **Natureza da entidade pela qual participou no Encontro** (Figura 1): da análise efetuada às respostas obtidas, conclui-se que a maior parte dos e das participantes (63,6% - 7) trabalha no contexto educativo formal.

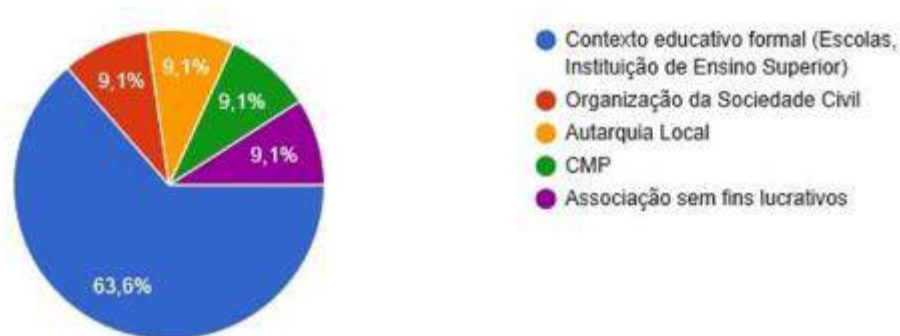


Figura 1 - Natureza Institucional

2. **Participação no Evento** (Figura 2): verificou-se que grande parte dos e das participantes esteve presente durante todo o Encontro. No entanto, saliente-se que 27,3% (3) dos respondentes afirmou ter estado presente apenas da parte da manhã, o que constitui um dado importante para o processo de análise e de reflexão de eventos desta natureza.

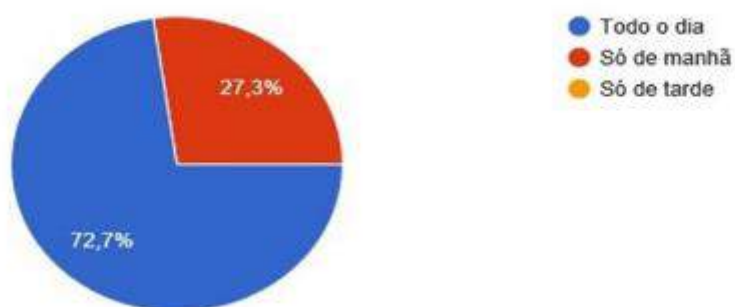


Figura 2 - Participação no Encontro

3. **A estratégia de conhecimento do Encontro** (Figura 3): apurou-se o registo de diversas formas, sendo de reconhecer a importância da rede de contactos pessoal na divulgação de eventos (54,5% - 6). De referir, ainda, que do total de respondentes, 18,2% (2) identificou a instituição como fonte de disseminação da informação, 9,1% (1 ex aequo) indicaram as redes sociais e o CIREP - Centro de Informação e Relações Públicas.



Figura 3 - Estratégia de tomada de conhecimento do Encontro

4. **Aspetos relativos ao Encontro** (Figura 4): das diversas categorias apresentadas, apurou-se que a esmagadora maioria considerou os objetivos do Encontro «Bons» (27,3% - 3) ou «Muito Bons» (63,6% - 7), o que revela que foram, genericamente, ao encontro das expectativas e dos interesses dos e das participantes. Relativamente ao Programa, apesar de 9,1% (1) dos e das participantes ter avaliado este aspeto como «Insuficiente», os restantes 91,0% (10) inquiridos consideraram-no positivo, entre o «Suficiente» (9,1% - 1), «Bom» (36,4% - 4) e «Muito Bom» (45,5% - 5), do que se conclui que a estratégia de alternância entre momentos de envolvimento participativo (Oficinas) e de apresentação mais expositiva de conteúdos (Sessões plenárias) foi apreciada pelos e pelas respondentes.

Note-se que no que diz respeito à estratégia metodológica operacionalizada, foi maioritariamente avaliada como «Boa» (63,6% - 7). Este resultado deve ser alvo de reflexão sobre a abordagem metodológica implementada neste tipo de eventos, de forma a poder corresponder efetivamente às expectativas dos e das participantes. As respostas obtidas relativamente ao aspeto do espaço para reflexão, variam desde o «Insuficiente» (18,2% - 2) até ao «Bom» (45,5% - 5) e ao «Muito Bom» (27,3% - 3), pelo que deverão ser alvo de uma reflexão mais aprofundada no sentido de serem tidos em consideração na organização de eventos desta natureza no futuro.

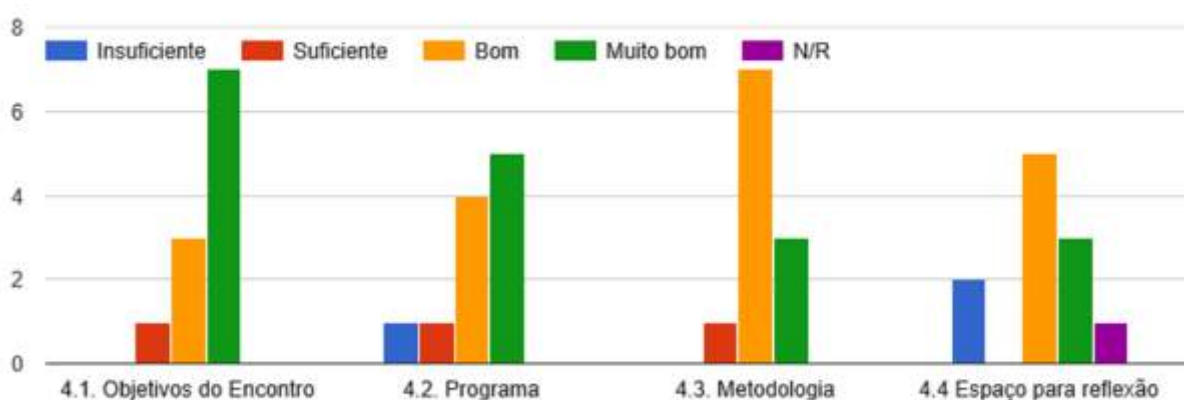


Figura 4 - Aspetos do Encontro

Considerando a duração do Encontro (Figura 5), apurou-se que foi claramente insatisfatório, atendendo a que 36,4% (4) dos inquiridos e das inquiridas classificou este aspeto como «Insuficiente», 27,3% (3 *ex aequo*) como «Bom» e «Muito Bom». Este resultado também deverá ser alvo de uma reflexão específica. De salientar que a falta de tempo foi, também, percecionada pela equipa organizadora do evento. Note-se, ainda, que os e as respondentes avaliaram positivamente as instalações (o local do Encontro), em concreto classificaram-no como «Bom» (36,4% - 4) e «Muito Bom» (63,6% - 7), bem como o momento de pausa e almoço, com 63,6% (7) dos inquiridos e das inquiridas a classificar este aspeto como «Muito Bom» e 18,2% (2) como «Bom».

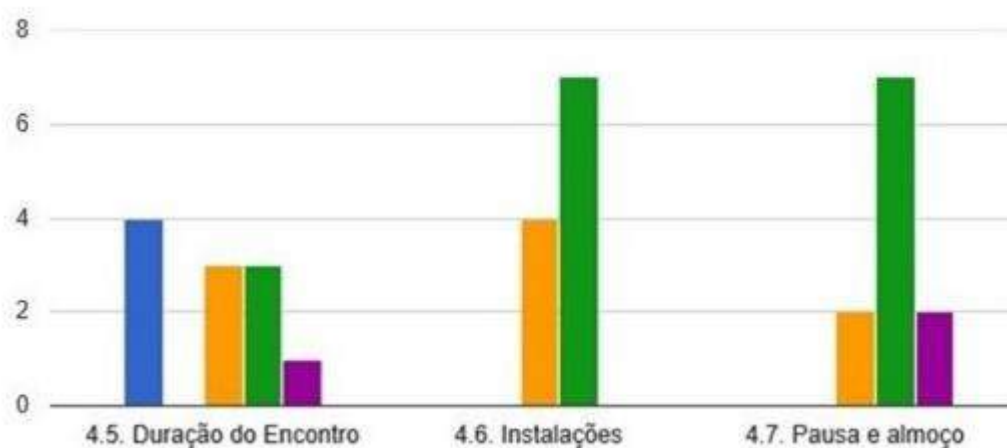


Figura 5 - Aspetos do Encontro

5. **O Encontro correspondeu às suas expectativas?** Relativamente à pergunta e à sua justificação, as nove respostas obtidas evidenciaram um cenário positivo, ao referirem que o Encontro abordou temas que interessam a quem leciona pela primeira vez a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e que permitiu conhecer pessoas com experiências interessantes. De igual modo, correspondeu às expectativas dos e das respondentes pelo tema e metodologia, bem como pela pertinência e contextualização da temática.

No entanto, os e as respondentes, declararam que: i) faltou tempo para concluir alguns assuntos; ii) gostariam que se tivesse aprofundado mais a ligação entre Educação Não Formal e ED/ECG; iii) não houve possibilidade de participar nos dois *workshops*; iv) houve pouca disponibilidade temporal para a apresentação e/ou discussão dos desafios e propostas a que o Encontro se propunha; v) consideraram que o evento seria mais focado em formas de fazer, de facto, atividades sobre Desenvolvimento e Cidadania global e não tanto na definição dos conceitos.

6. **O Encontro motivou-o/a e deixou pistas novas para a sua área de intervenção? Porquê?** Das nove respostas positivas obtidas, foram apresentados os seguintes elementos justificativos:
- momento para esclarecimento de dúvidas;

- oportunidade de partilha de boas práticas;
- conhecimento alcançado sobre as formas de fazer dos diferentes projetos suscitou vontade de estar em mais Encontros e aplicar algumas das coisas que se aprenderam nos contextos profissionais;
- promoção de contacto com conceitos/ideias válidos para relacionar com outras áreas de atuação profissional;
- contacto com atividades e dinâmicas;
- oportunidade de fazer novos contactos;
- conhecimento de outras realidades/experiências, principalmente no que toca à Educação Não Formal;
- motivação criada para o aprofundamento concetual e compreensão da conceção ideológica assim como da sua exequibilidade em contexto educativo da educação de infância;
- partilha de recursos e bibliografia;
- ampliação da visão sobre educação e as múltiplas formas de intervenção.

O campo dedicado a **comentários e/ou sugestões** foi preenchido por quatro participantes, dos e das quais se transcreve a seguinte contribuição:

- “Sugiro mais encontros, com mais tempo para debater e mais foco nos objetivos do mesmo”;
- “Penso que seria interessante uma continuidade deste encontro. Sem perder a oportunidade para refletir em conjunto, em modelo de oficina como aconteceu neste encontro, penso que se poderia investir na demonstração de projetos de Educação para o desenvolvimento e cidadania global, quer em contexto de educação não formal, quer formal”;
- “Seria interessante uma focagem mais mundial (como o título sugeria, mas que nalguns casos foi reduzida a uma dimensão nacional) e agarrando questões difíceis como formas de fazer guerra à guerra, num esforço para tornar mais difícil fazer e alimentar guerras, geralmente criminosas e em benefício dos mais poderosos a expensas dos mais fracos”;
- “Atividades mais focadas em como implementar atividades nesta área, em diferentes contextos e com públicos diferentes. Ver talvez exemplos concretos de como isto está a ser feito em diferentes escolas, espaços, ou grupos. Discutir formas de avaliar o impacto das atividades que são dinamizadas.”

Aprendizagens...

Considerando que “[a]s experiências são processos complexos onde intervêm uma série de factores objectivos e subjectivos que se interligam” (Holliday, nd), importa neste ponto identificar algumas aprendizagens decorrentes de um processo de compreensão dessas experiências e o qual nos permite identificar oportunidades de melhoria. Neste sentido, saliente-se identificamos as aprendizagens decorrentes quer do Encontro realizado, quer do processo colaborativo entre as entidades envolvidas:

...decorrentes do Encontro

- A relevância do evento foi reconhecida pelos e pelas participantes, sendo valorizado pelos mesmos a agenda de ED e o conhecimento dos tópicos associados;
- Perceção clara que existe terreno fértil junto de organizações/entidades que normalmente estão mais distantes da ED e que mostram interesse não só pela sua presença, mas também pelo seu *feedback*;
- Verificou-se um interesse transversal sobre o tema, além das instituições ligadas tipicamente à ED (IES e ONGD). Foi notória a mobilização de novos (e/ou outros) públicos para a reflexão temática sugerida pela iniciativa, como autarquias, IPSS e associações juvenis;
- O facto de o Encontro se ter realizado numa IES foi considerado pelos e pelas participantes uma mais-valia e um de fator de credibilidade, dado o enquadramento institucional;
- Além das ONGD envolvidas na organização, nenhuma outra esteve presente no evento.

...decorrentes do processo colaborativo

- Esta ação resultou do esforço e dedicação voluntária da equipa responsável, o que representa vários constrangimentos do ponto de vista da capacidade de não só se assegurar a sua realização, mas sobretudo da sua continuidade/seguimento;
- Ainda que os elementos da equipa organizadora se tivessem empenhado na promoção e realização do Encontro, mantém-se a perceção de que um compromisso efetivo entre instituições apresenta algumas limitações;
- Apesar de alguns elementos de OSC terem considerado a realização deste evento como uma tarefa extra ao seu trabalho quotidiano, alguns elementos de centros de investigação referiram que não sentiram tanto isso, talvez por este tipo de eventos estar inscrito, de alguma forma, nas responsabilidades dos centros de investigação;
- Dificuldade em acolher as visões de todos os elementos da equipa organizadora, tendo em conta que não houve tempo para, de facto, construir caminho conjunto e de apropriação das decisões. A este respeito, note-se que a instabilidade de presenças nas reuniões contribuiu para um caminho marcado pela (des)construção, o que tornou difícil a existência de um historial comum. Ainda assim, o programa do evento resultou numa proposta muito coerente, com objetivos claros e concretizados em larga medida;
- A grande parte dos e das participantes da equipa organizadora tem um percurso profissional em IES e OSC - podendo ser considerados elementos “híbridos”, como já se tinha refletido noutro momento do projeto *Sinergias ED* - o que facilitou o processo;

Atenda-se a respeito, a manifestação de interesse em acolher um Encontro semelhante, por parte da Câmara Municipal do Porto, numa lógica de continuidade da discussão crítica e participada da temática da ED/ECG.

Referências Bibliográficas

- Conselho da Europa (2012), “Compass: Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens”. [Consult. a 3 de novembro, 2017]. Disponível em: <https://www.coe.int/es/web/compass>
- Holliday, Oscar Jara (nd), “Guia para Sistematizar Experiências”. In CIDAC (ed.), Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos. Lisboa: CIDAC. ISBN: 978-972-98158-7-4.

[Índice](#)



À VOLTA DO UBICOOL - UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA EM CONSTRUÇÃO E CONSTRUTIVA

Instituições (OSC e IES) envolvidas: CooLabora, Instituto Politécnico da Guarda e Universidade da Beira Interior

Nome das pessoas envolvidas: Rosa Carreira (CooLabora), João Leitão (IPG) e Marta Alves (UBI)

Quem fez o registo: Equipa

Ação colaborativa: UBICOOL

Data de elaboração do registo: 10.01.2018

Palavras-chave: Adaptação à mudança; Reflexão; Aprendizagem coletiva.

Contexto da situação

O ponto de partida da proposta de trabalho colaborativo é o UBICOOL, uma iniciativa de voluntariado universitário que desafia os/as jovens universitários/as a realizar atividades de promoção de uma cultura de paz e de não-violência em contextos escolares. A intervenção centra-se na dinamização de jogos pedagógicos nos recreios das escolas e em sala de aulas, tendo em vista prevenir problemas como o *bullying* ou a violência no namoro e reforçar a capacidade dos alunos e alunas de resolução não-violenta de conflitos. Estão envolvidas nele a CooLabora que dinamiza toda a iniciativa e a Universidade da Beira Interior (UBI), que facilita e incentiva a participação das suas alunas e alunos. O trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do *Sinergias ED* pretendia melhorar esta iniciativa conjunta da CooLabora e da UBI. As melhorias seriam introduzidas graças ao estudo, por parte da UBI, de algumas dimensões da iniciativa.

Depois de alguns ajustes que fizemos em articulação com a equipa técnica do projeto *Sinergias ED* e convencidas de que era um projeto perfeito, eis que o Instituto Politécnico da Guarda (IPG) mostra interesse

em integrá-lo e, como tal, havia que reformulá-lo. Após uma reunião com 2 representantes do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), decidiu-se que através da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD), este instituto viria reforçar este trabalho associativo e colaborativo entre as instituições, como observador externo, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos processos e a sua aplicação, com vista a uma futura implementação no território de envolvimento do IPG-ESECD.

Relato

Como referido, o nosso projeto estava definido inicialmente como sendo apenas a UBI e a CooLabora que o iriam levar a cabo. À partida, alterar algo que estava dado como terminado é sempre desconcertante – esta foi a primeira sensação que tivemos, confessamos. Da parte do IPG, também foi sentido algum desconforto; a sensação era estar a entrar em “casa alheia”, pelo que foi muito importante a abertura demonstrada pela CooLabora e pela UBI.

Começámos por pedir ao representante do IPG que nos desse a conhecer quais eram as suas expectativas ao entrar neste projeto. Este informou que no IPG se havia tentado já implementar uma iniciativa deste género, mas que não teve sucesso devido às dificuldades de angariação de alunos/as. Depois de uma troca de ideias e da afinação de outras chegámos a um consenso: a CooLabora desenvolveria a atividade, tal como tem feito desde 2011, a UBI investigaria o que leva alunas e alunos a fazerem voluntariado e outros/as a não o fazerem e o IPG assumiria uma posição de observador, não apenas para assimilar o processo de implementação de uma iniciativa congénere mas também para dar contributos para a sua melhoria na Covilhã.

Mais concretamente:

- O Departamento de Psicologia e Educação da UBI, partindo da experiência do UBICOOL, propôs-se contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno do voluntariado universitário. Em particular e, numa primeira fase, a estudar crenças, motivações e atitudes de estudantes universitários/as que estejam envolvidos/as em atividades de voluntariado. A análise dos resultados obtidos permitirá, em termos académicos, contribuir para a caracterização do perfil de voluntário/a e identificar possíveis antecedentes da prática de voluntariado nesta população.
- A CooLabora ficou responsável pelo recrutamento de voluntários/as para o estudo, assim como pela recolha dos dados. Os resultados poderão ajudar a CooLabora no processo de recrutamento de voluntários/as na UBI e na manutenção dos/das jovens no programa UBICOOL, através do desenvolvimento de estratégias de mudança de crenças e atitudes face ao voluntariado e à violência interpessoal, assim como de promoção da motivação para a prática do voluntariado. Através do contacto direto com os/as jovens universitários/as, a CooLabora vai tendo consciência de outras fontes de influência que afetam os comportamentos e atitudes dos voluntários, o que servirá para redefinir o processo de investigação no sentido de torná-lo cada vez mais relevante para a ação. Para o IPG, este estudo poderá contribuir para definir uma estratégia eficaz de mobilização de alunos e alunas para iniciativas de voluntariado jovem.

Aprendizagens

A principal aprendizagem que fizemos graças a este trabalho colaborativo foi que um fator que, à partida, nos pareceu vir “perturbar” um processo que estava já numa fase adiantada veio a revelar-se muito enriquecedor: por um lado permitiu-nos fazer uma reflexão sobre o projeto que já tínhamos definido em conjunto (CooLabora e UBI) tornando-o, graças a isso, mais complexo e mais ambicioso mas, acima de tudo, reforçou o potencial de transformação do projeto, pois esta nova ligação permitirá trazer melhorias ao projeto em curso já que pela primeira vez desde que o UBICOOL está no terreno (2011) temos a possibilidade de contar com um investigador de ciências sociais a assistir aos momentos fulcrais, o que traz, sem dúvida, contributos muito positivos. De salientar que esta observação da implementação do projeto é feita com base numa grelha de análise elaborada de forma colaborativa entre a CooLabora e o IPG, o que mostra desde logo esta postura de dar e não apenas de receber.

Da parte do IPG, o processo em si tem sido extremamente gratificante, desde logo com a disponibilização por parte da CooLabora e da UBI de toda a colaboração e informação referente às diferentes iniciativas, o que permitiu uma excelente integração.

Até ao momento foram realizadas quatro observações por parte do IPG deste processo de voluntariado: o momento de captação de voluntários/as do curso de Psicologia da UBI e três que se referem à implementação de dinâmicas, junto de diversas escolas, com públicos-alvo de diferentes grupos etários. Estas ações não só demonstraram ter tido grande impacto junto dos/as jovens e crianças, como revelaram metodologias e instrumentos adequados para intervir junto destes públicos juvenis, sendo ainda de destacar a capacidade de organização e flexibilidade das técnicas e voluntários/as da CooLabora, na forma como colocam estas estratégias no terreno.

Em suma, o que à partida nos pareceu um problema: encaixar um novo parceiro num projeto que já tínhamos definido entre a CooLabora e a UBI, veio a mostrar-se uma oportunidade única de colaboração com uma instituição de ensino superior que trazia duas mais-valias. A primeira era a de contribuir com um olhar externo e, como tal, passível de levantar questões que nos podem levar a melhorar o UBICOOL. A segunda decorre da sua entrada no projeto com uma motivação muito específica (implementar a iniciativa na Guarda), fazendo com que a sua participação se enquadrasse na tipologia de parcerias *win-win*.

Próximos passos

Um passo desejável e já pensado foi o da criação de uma base de dados para partilha de jogos/dinâmicas pedagógicas dos diversos grupos e temas. Esse mesmo espaço seria uma oportunidade para a partilha de experiências à volta dos projetos e pressupostos que unem todos os grupos que participam no *Sinergias ED*.

Um outro passo que estava previsto desde o início é a criação de um referencial de formação para os/as voluntários/as que se dedicam a estes temas tão específicos e complexos como são a violência de género, o *bullying* e a violência juvenil.

Prevemos ainda que a Coolabora e a UBI possam juntar-se ao IPG com o objetivo de criar uma estratégia adequada para replicar na Guarda uma iniciativa como o UBICOOL.

[Índice](#)



JUSTO PARA QUEM? – ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E COMÉRCIO JUSTO. MEMÓRIA DE PRÁTICAS E APRENDIZAGENS EM SINERGIA CIDAC E ESEC

Instituições (OSC e IES) envolvidas: CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; Escola Superior de Educação de Coimbra.

Quem fez o registo: Ana Teresa Oliveira, Mário Montez e Stéphane Laurent.

Nome das pessoas envolvidas: Ana Teresa Oliveira¹, Mário Montez² e Stéphane Laurent³.

Palavras-chave: Animação Socioeducativa; Comércio Justo; Consumo consciente; Circuitos de proximidade.

Numa zona central de Lisboa, num sábado de manhã, abre-se a porta da loja do CIDAC, e cheira a terra molhada. O aroma inconfundível da frescura da fruta e dos legumes colhidos sob o orvalho matinal animam a fila de pessoas na espera de que a Judite e a Justina dividam por vários sacos familiares os produtos que nessa manhã apanharam na quinta. Dali saem as pessoas para casa, aproveitando para o primeiro almoço de fim-de-semana os legumes ainda reluzentes. A loja de Comércio Justo do CIDAC serve de cenário à entrega de cabazes inseridos no programa PROVE – Promover e Vender, aqui representado por duas agricultoras da zona de Palmela que há vários anos entregam produtos frescos aos habitantes da capital.

A fila de gente, homens, mulheres e crianças, que aguarda pacientemente a vez, define-se como clientes PROVE mas ignorava, na sua grande maioria, os outros produtos disponíveis na loja do CIDAC. São produtos

¹ Animadora socioeducativa e ex-estagiária no CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

² Docente da ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra e animador sociocultural

³ Técnico responsável pela Cooperação do CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

diferentes com rótulos diferentes dos que se encontram nos supermercados convencionais. São produtos de Comércio Justo provenientes de vários países, de vários continentes. Produtos diversos, desde sabonetes a chá, passando por brinquedos, cestos e roupa de lã, até azeite e massas. Aos olhos da clientela os produtos estão lá por alguma razão. Faltava saber qual.

Em Outubro de 2016 iniciou-se mais um processo de colaboração entre o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito do estágio curricular de final do curso superior de animação socioeducativa, da aluna Ana Teresa Oliveira. O projecto de estágio, que veio a desenvolver-se entre Fevereiro e Junho de 2017 com o título “Do Campo para a Mesa” teve a orientação pedagógica e científica de Mário Montez, docente da ESEC e a tutoria técnica e científica de Stéphane Laurent, técnico e membro do conselho directivo do CIDAC.

No momento inicial deste percurso considerou-se que a falta de informação dos clientes PROVE sobre Comércio Justo era um problema a resolver, dado o desconhecimento que estes tinham desta forma de economia solidária. Uma vez que o CIDAC tem por missão a educação para o Desenvolvimento e a promoção de formas alternativas de economia como forma de intervir para o Desenvolvimento, encarámos esta questão como um problema de partida para uma intervenção em animação socioeducativa. Com efeito, o diagnóstico realizado mostrou que a maioria dos e das clientes PROVE desconhecia o carácter da loja do CIDAC e ainda mais os produtos de Comércio Justo. Ilustramos esta situação recorrendo a uma narrativa protagonizada por um cliente PROVE e participante nas actividades do projecto animado pela Ana Teresa, que tem tanto de indicador de avaliação como de simbolismo.

O Sr. António tinha por hábito questionar, em tom provocador, sobre a quem se destinava a justiça referida no conceito de Comércio Justo. “Justo para quem?” Tal provocação apresentava-se igualmente como um desafio socioeducativo para a estagiária e para um projecto que pretendia desenvolver, tendo como destinatários as e os clientes do PROVE.

Do conhecimento sobre acção colectiva compreendemos que quanto mais forte se pressente a ameaça, maior é a capacidade de mobilização para a acção (Monteiro; Montez, 2015). A animação sociocultural, produto da acção colectiva na demanda da democracia e dos movimentos sociais nascidos do Maio de 1968, em França, (Gillet, 1995; Lopes, 2006) e, neste caso o domínio específico que é a animação socioeducativa, não fogem à regra. Sendo a animação uma forma de agitar a acção coletiva e sendo esta motivada por uma diversidade de emoções (Jasper, 2011), para além da racionalidade (Olson, 1998) que lhe é convencionalmente associada, os comentários do Sr. António serviram de mote para um projecto de sinergias entre a criatividade, a vontade, o conhecimento e o trabalho da aluna Ana Teresa Oliveira, o conhecimento do CIDAC sobre Comércio Justo e o quadro metodológico da animação socioeducativa aplicado pela ESEC nos estágios.

Em Maio de 2017 a clientela PROVE rendeu-se aos produtos que lhes passaram a parecer mais saborosos, de gosto e de consciência social, conjugando-os com os legumes e frutas do seu cabaz. Em Junho, o Sr. António levou à loja do CIDAC um amigo, convencendo-o da qualidade dos produtos e do conceito de Comércio Justo. Referimo-nos ao mesmo Sr. António, comentador e provocador.

O que se passou entre Outubro de 2016 e Junho de 2017? Porque razão o Sr. António se rendeu ao Comércio Justo e como compreendeu ele a dimensão de “justiça” implicada no conceito e nas práticas do Comércio Justo? Que tem o Comércio Justo a ver com o desenvolvimento e porque razão se ensina e se aprende sobre tudo isto num estágio?

O cerne da animação socioeducativa é a educabilidade do ser humano na sua relação com o meio envolvente. Animar (*Animus* = alma) é dar alma e vida, tornando dinâmico este processo (Ander-Egg, 2012; Ventosa, 2002). Quando o foco do acto de animar é um grupo ou uma comunidade, temos em vista um processo de capacitação de pessoas para a sua participação como agentes de desenvolvimento social, cultural, educativo e económico. A este método de agir e de tornar autónomos os grupos e as comunidades chama-se animação sociocultural, um conceito (e prática) sustentados por três dimensões: social, cultural, educativa. A animação socioeducativa é então uma dimensão da animação sociocultural que contempla os processos educativos ao longo da vida e a educação não formal. Encara-os como resposta à pobreza e à opressão que geram anomia social em grupos e comunidades, tornando-os vulneráveis aos poderes políticos e aos interesses privados. A animação socioeducativa actua a partir do envolvimento dos aprendentes nos processos de aprendizagem, construindo com eles e elas os processos de descoberta de conhecimentos, da consciência sobre os problemas em causa e da acção necessária para os combater (Trilla, 2004). Por isso mesmo os agentes de animação – animadores e animadoras – são também participantes no processo de aprendizagem.

Como afirma Ander-Egg (2000), a Animação Socioeducativa é um processo de diálogo permanente e participativo, favorecedor da afirmação dos indivíduos como coletivo. A Animação, neste âmbito socioeducativo, traduz-se num modelo de intervenção que, como dinâmica de educação não-formal, visa a melhoria do conhecimento das pessoas implicadas no processo.

Neste caso, a estratégia de animação socioeducativa idealizada obrigou à aprendizagem sobre Comércio Justo e suas problemáticas (Laurent, 2014). A estagiária recorreu a bibliografia específica ao mesmo tempo que foi acolhida num grupo de peritos desta área, no CIDAC, que a envolveram quotidianamente em debates sobre estas e outras questões de Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento. Estes momentos, geralmente durante a hora de almoço em equipa, foram cruciais para a construção da personalidade da aluna enquanto animadora do projecto, para a apropriação de terminologia e de lógicas de actuação, dos valores promovidos pelo CIDAC e ainda para a consciencialização perante as questões trazidas pela economia solidária, na qual se insere o Comércio Justo. De igual forma o processo obrigou à compreensão do conceito de Comércio Justo adoptado pelo CIDAC e que a seguir se apresenta:

“o Comércio Justo é um movimento social que, através de uma prática comercial apoiada na justiça e no respeito, e de um trabalho permanente de sensibilização e mobilização dos cidadãos, visa transformar os atuais modelos de relações económicas desiguais e a participar na construção de alternativas.” (CIDAC)

Estas dinâmicas foram partilhadas com o orientador de estágio em reuniões entre o docente da ESEC e o técnico do CIDAC, acerca dos progressos do estágio da aluna. Tornaram-se também tempos de discussão de

conceitos, de práticas e de problemas contemporâneos decorrentes das desigualdades sociais e económicas e da complexidade das organizações do sector da economia social. O Estágio comportou assim três agentes (aluna, professor, técnico) e um processo de partilha e de aprendizagem mútua.

Tendo em conta a natureza educativa do curso, o projecto contemplou, entre outras, quatro actividades principais:

- a) Partilha de receitas de culinária com base nos produtos PROVE e de Comércio Justo existentes na loja do CIDAC;
- b) Uma visita à quinta de onde provêm os produtos do PROVE;
- c) Celebração do Dia do Comércio Justo;
- d) Uma oficina sobre Comércio Justo realizado com alunos de animação socioeducativa da ESEC.

Receitas Justas e Saborosas

Foi uma actividade frequente que se repetiu ao longo de onze semanas. Também aqui se deu uma troca de aprendizagens entre a descoberta dos produtos e o conceito de Comércio Justo, e o contributo criativo da estagiária. Esta actividade de difusão consistiu em elaborar uma receita semanal com ingredientes disponíveis no cabaz PROVE e na Loja de Comércio Justo do CIDAC, estabelecendo uma ligação entre os dois tipos de produtos e os dois tipos de consumo. Para a sua realização a animadora estagiária verificava, por meio de conversas informais ou de observação directa, quais os produtos da semana do cabaz, quais aqueles que os clientes PROVE mais necessidade tinham de escoar nas suas despensas, e quais os que seriam necessários vender na loja de Comércio Justo. Ao longo da semana anterior à data de distribuição das receitas, faziam-se pesquisas e adaptações para conseguir receitas que respondessem às necessidades, recorrendo à culinária de vários cantos do mundo. O *designer* do CIDAC criou um *template* para os exemplares que foram distribuídos aos clientes (Figura 1). Nos finais da semana, aquando da distribuição dos cabazes, foram apresentadas as receitas da semana, envolvendo os clientes neste processo, como participantes, numa média de 100 participantes por cada semana. A ficha de receitas aliaram sistematicamente a dimensão prática ligada a culinária à difusão de informações sobre os produtores e o significado dos produtos (Figura 2). No final produziu-se um livro de receitas cujo exemplar se encontra no CIDAC para consulta.

Visita à Quinta PROVE

A quinta da Justina e da Judite localiza-se em Brejos do Assa, na zona de Palmela. Aproveitando para celebrar 5 anos da existência do núcleo de Picoas do PROVE foi realizada uma visita a este lugar, com 33 participantes (Figura 3), com os objetivos de:

- 1) dar a conhecer a origem dos produtos do cabaz;
- 2) aproximar os consumidores e as produtoras;
- 3) consciencializar os consumidores para o tempo e modos dos processos de produção agrícola, entre o campo e as nossas mesas.

A actividade decorreu num registo familiar e contou com uma visita a várias secções da quinta, com tempo para questões, curiosidades sobre cultivo, sistemas de rega, formas de colheita, lanche, apanha de morangos pelos participantes e distribuição de cabazes.

Dia Mundial do Comércio Justo

O dia 13 de Maio assinala, em todo o mundo, a importância do Comércio Justo para o Desenvolvimento Humano e Sustentável. No âmbito do projecto foi realizada uma actividade lúdico-pedagógica recorrendo, de forma criativa, a diversos ingredientes das Receitas Justas e Saborosas, a uma moldura para fotos de grupo (ao estilo das redes sociais) com a frase “Eu escolhi o Comércio Justo!”, e a um jogo de roleta, dando a conhecer os produtos existentes no CIDAC. Neste Sábado os valores de venda na loja foram registados acima da média, um apontamento que nos parece importante realçar devido ao contributo para uma possível sustentabilidade de projectos desta natureza.

Oficina Educativa sobre Comércio Justo e Economia Solidária

Um projecto de animação socioeducativa não poderia deixar de contemplar uma componente de aprendizagem destinada aos e às aprendizes de animação, futuros profissionais. Foi com esta ideia e compromisso, desde o início do projecto, que se realizou em Dezembro de 2017, já fora do tempo do projecto, uma oficina educativa sobre Comércio Justo animada pela Ana Teresa (já licenciada), com recurso às aprendizagens apreendidas durante o estágio. Uma sala de aula da Escola Superior de Educação foi o espaço possível para por em prática uma actividade de educação não formal com 30 estudantes do 1º ano de animação socioeducativa. A aplicação da metodologia de aprendizagem experiencial, proposta por David A. Kolb, possibilitou a transmissão de conhecimentos sobre economia solidária a par com a consciencialização para as problemáticas da economia convencional de mercado, envolvendo os participantes numa aventura de descoberta de problemáticas e da produção de conhecimento com vista a possíveis soluções.

A partir do desafio da animadora em criar uma fictícia venda de tangerinas com reais e aromáticas tangerinas do seu quintal, as participantes puderam sentir as desigualdades de direitos e de ganhos entre quem produz e quem comercializa produtos agrícolas, respondendo às seguintes questões:

- a) Porque definiram aquele preço?
- b) O que tiveram em conta para a definição do preço das tangerinas?
- c) Qual o processo de produção?

A conclusão sintetizada pela Ana Teresa de que “se há comércio justo é porque há comércio injusto” foi o mote para a compreensão de que uma prática social construtiva surge como resposta a outras práticas, por definição danosas para as comunidades ou sociedades. O paralelo com a natureza da animação sociocultural é claro. A partir da frase “catchy” que suscitou nas participantes uma vontade imediata de mudança a animadora relatou sumariamente a estória de um consumidor do cabaz PROVE que frequentemente a questionava e provocava sobre a justiça do Comércio Justo: “Mas é justo para quem?”

Considerações finais

Ficando suspensa a pergunta do Sr. António, a animadora Ana Teresa partilhou com as e os estudantes de animação socioeducativa o seguinte raciocínio na oficina educativa na ESEC: “Se temos tangerinas para comprar é porque alguém trabalhou para que tal fosse possível.” Falando com conhecimento de causa, por as ter co-produzido ela com a sua mãe, no quintal da sua casa, prosseguiu: “E essa pessoa tem uma vida, uma família, ambições, etc.”. Em suma, construiu um raciocínio que permitiu aos participantes compreender que quem produz terá o mesmo direito a ter condições de vida dignas e acesso a sub-sistemas sociais iguais aos que têm acesso os intermediários, finais vendedores e clientes. Terá sido esta a aprendizagem igualmente feita pelo Sr. António, participante no projecto “Do Campo para a Mesa”. Com efeito e como já sabemos, no final do projecto foi o Sr. António quem conduziu à loja do CIDAC os seus amigos, explicando-lhes as potencialidades e valores do Comércio Justo.

Os resultados de um processo de mudança raramente são medíveis no término imediato do projecto e, geralmente, interessam mais os impactos qualitativos do que os quantitativos. Ainda assim convém mostrar resultados concretos no final de uma intervenção. Os resultados previstos no planeamento do projecto foram alcançados e alguns deles largamente superados, como se pode apreciar no relatório de estágio.

Conseguiu-se então:

- A participação de 182 consumidores PROVE.
- 8 consumidores PROVE ficaram consciencializados para o Comércio Justo e para as suas implicações.
- 38 consumidores PROVE adquiriram produtos da Loja e compreenderam o que proporcionaram aos produtores dos mesmos.
- 40 consumidores ficaram sensibilizados para a importância de optarem por compras com consciência ética.
- 4 consumidores PROVE partilharam as experiências que resultaram das receitas, através da página no facebook da Loja de Comércio Justo do CIDAC.
- 28 consumidores dos cabazes PROVE participaram na Visita às explorações das produtoras PROVE.

A atividade “Receitas Justas e Saborosas” foi uma ótima estratégia para motivar os consumidores PROVE a serem também consumidores da Loja de Comércio Justo, preocupando-se com as questões do consumo responsável.

Comprovou-se o impacto do projeto através do aumento significativo de vendas aos consumidores PROVE e do seu interesse pelos diversos produtos da Loja, o que não se verificava anteriormente com frequência. Antes do início do projecto, os participantes chegavam à Loja e não a exploravam, assumindo apenas a intenção de comprar o cabaz.

Como resultado importa ainda referir a aprendizagem conseguida no processo colaborativo entre a ESEC e o CIDAC através da intervenção animada pela aluna estagiária. Não se tratou de uma parceria convencional

de orientação de estágio mas sim de um trabalho colaborativo na descoberta dos saberes de cada uma das partes e na sua articulação, no cruzamento entre as problemáticas que interessam ao CIDAC e as potencialidades da animação socioeducativa. Ou entre o conhecimento específico que o CIDAC detém sobre economia solidária e Comércio Justo, proveniente da sua longa e coesa intervenção nestas áreas, e a criatividade da Ana Teresa, enquanto jovem e aprendiz de animação socioeducativa. Nesta sinergia de saberes gerou-se novo conhecimento para a animação socioeducativa e para a intervenção do CIDAC que decerto não ficará por aqui.

Receitas Justas e Saborosas **Comércio Justo!**
Receita da Semana nº22

Arroz Preto com Legumes

Ingredientes:

Disponível no Cabulo:	Disponível na Loja:
- Cenoura - Cebola - Brócolos - Espináfes - Salsa	- Arroz Preto (Riso Negro Integral Bio) - Azeite - Sal - Cúrcuma - Caril

Modo de Preparação:

1. Pique a cebola e refogue numa panela com azeite, deixe dourar e acrescentar 150g de arroz preto e misture. Adicione água e quando ferver, adicione o sal. Deixe cozinhar por 45 minutos.
2. Corte a cenoura aos cubos e pique a salsa.
3. Na outra panela, refogue cúrcuma e o caril no azeite, adicione os brócolos, os espinafres, a cenoura aos cubos e a salsa. Deixe cozinhar até os legumes ficarem al dente.
4. Misture o preparado de legumes na panela do arroz preto.
5. Pode ser acompanhado com carne, peixe, tofu, seitan e bompê para que a sua refeição seja rica em todos os nutrientes.

Partilhe a sua experiência conosco através do Facebook utilizando a hashtag: [#ReceitasJustasSaborosas](#), ou em www.facebook.com/LojaComercioJusto.

CIDAC Centro de Intervenção para o Desenvolvimento do Rio Grande

Figura 1: Exemplo de receita semanal oferecida aos participantes.

Receitas Justas e Saborosas

O comércio pode ser justo!

O comércio justo é um movimento social que, através de uma prática comercial apoiada na justiça e no respeito, e de um trabalho permanente de sensibilização e mobilização dos cidadãos, visa transformar os atuais modelos de relações económicas desiguais e a participar na construção de alternativas.

Para mais informações: www.cidac.pt

IRIS - Agricultura Biológica (Massa da Lasanha)

É uma ONG estabelecida em Mindanao (Filipinas), que promove a agricultura biológica, trabalha com os agricultores de Cotabato para difundir a distribuição dos seus produtos. Com este apoio, os agricultores podem libertar-se das grandes produções e conseguem desenvolver, de forma autónoma, a sua própria produção. Ao longo dos anos, o número de agricultores envolvidos no projeto da Fundação tem aumentado: atualmente conta com cerca de quinhentos agricultores. Foi, então, possível abrir muitas lojas em Mindanao, com a marca "Bio Dynamic".

Monte Novo do Paço - Propriedade de Ana Carla Borralho de Gouveia (Tomatada)

Monte Novo do Paço localiza-se a 8 km da Vila de Ferreira do Alentejo, é uma propriedade de Ana Carla Borralho de Gouveia com uma área de 223 hectares, que contém áreas de terras de barro, áreas de mato e algumas azinheiras. É atravessado pela Ribeira dos Nascentes de Sena e pela Ribeira do Paço.

Ana Gouveia utiliza métodos biológicos na prática da agricultura. Produz azeite, carne de vitelo, tomatada, conserva de tomate, concentrado de tomate, compotas e alguns produtos hortícolas.

CIDAC Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Antirracista Global

35

Figura 2: Exemplo de receita com informação sobre produtores e produtos.



Figura 3: Visita à quinta e apanha de morangos pelos participantes.



Figura 4: Oficina educativa sobre Comércio Justo com a turma do curso superior de Animação Socioeducativa ESEC.

Referências Bibliográficas

- Amaro, R. (2015) A Economia Social Possui a Dinâmica e o Desejo de Futuro da Própria Vida. in *Revista da Associação o Direito de Aprender*. Acedido a 14 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/entrevista-rogerio-roque-amaro>
- Ander-Egg, E. (2000) *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS.
- Ander-Egg, E. (2012) *La Problemática de l'Animación Sociocultural*. Col. Animación Sociocultural. Buenos Aires, San Pablo Editora.
- Gillet, J-C. (1995) *Animation et Animateurs: Le sens de l'action*. Paris: L'Harmatan.
- Jasper, J. M. (2011) Emotions and social movements: twenty years of theory and research. *Annual Review of Sociology*, nº 37, p. 285-303, 2011.
- Laurent, S. (2014). Comércio Justo fazendo a diferença. in *Trocar Notícias - O Banco de Tempo em revista*.18, 15-18.
- Lopes, M. S. (2006) *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves, Intervenção.
- Laville, J., & Gaiger, L. (2009). Economia Solidária. In Cattani, A., Laville, J., Gaiger, L., & Hespanha, P. (Eds.), *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp.162-168). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, M. S. (2006) *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves, Intervenção.
- Monteiro, A.A.; Montez, M. M. (2015) Sentidos de mobilização e de desmobilização da ação coletiva. *Revista Opinião Pública, Campinas*, vol. 21, nº 1, Abril, 2015, p. 217–237 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275559579_Sentidos_de_mobilizacao_e_de_desmobilizacao_da_acao_coletiva [acedido em Jul 10 2018].
- Olson, M. (1998) *A lógica da acção colectiva: bens públicos e teoria dos grupos*. Oeiras: Celta Editora.
- Trilla, J. (coord.) (2004) *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, Instituto Piaget Editorial.
- Ventosa, V. J. (2002) *Fuentes de l'Animación Sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CSS.
- Vivas E.; Montagut, X. (coord.) (2011) Do Campo para a Mesa: os circuitos de produção e de distribuição de alimentos. Sururu, Produções Culturais, CIDAC, Mó de Vida.
- Vivas, E.; Montagut, X. (coord.) (2011) *Para onde vai o Comércio Justo?* Sururu, Produções Culturais, CIDAC, Mó de Vida.

[Índice](#)



SOBRE A APLICAÇÃO DE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO POPULAR A PROCESSOS COLABORATIVOS NUM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Cecília Fonseca¹

A Educação para o Desenvolvimento (ED) tem um percurso histórico particular e para o qual contribuíram múltiplas inspirações. Para algumas organizações não-governamentais que atuam no campo da cooperação e, de consequência ou em ligação, também no campo da ED, existe uma procura de inspiração em pedagogias outras, tais como a Educação Popular (Rede Internacional ED e EP, 2003).

A educação popular, embora não unívoca e também ela uma construção multi-vozes, corpos, ideias, assume-se como uma pedagogia, uma pedagogia política, que procura a emancipação das classes populares a partir das suas experiências, práticas, teorias e cosmovisões.

A inspiração na educação popular em ED parece materializar-se, sobretudo, através do uso de metodologias e abordagens construídas nesse campo, na América Latina, como a sistematização de experiências (CIDAC, 2011 e 2012).

I. A Sistematização de Experiências na perspectiva da Educação Popular

“Finalmente, amigas y amigos, resaltar que nuestra propuesta de sistematización de experiencias tiene un sentido siempre de carácter transformador. No sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas.” (Jara, 2001)

A Sistematização de Experiências (SE) é uma abordagem à construção de conhecimento que surgiu na América Latina, a partir do cruzamento de diferentes atores e de propostas de emancipação social face à

¹ Membro da equipa do CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

conjuntura política e económica em que vários países latino-americanos viviam, em especial na década de 1980.

O cruzamento dessas várias propostas criou alguns posicionamentos metodológicos distintos. Alguns posicionamentos mais flexíveis, mais adaptados a diferentes realidades (existem inúmeras publicações sobre SE tanto de organizações da sociedade civil como de entidades estatais de diversos países latino-americanos, versando sobre e aplicando a diferentes contextos, grupos, campos de ação, etc.), outros mais assertivos face à origem e intencionalidade da mesma, fortemente ancorados no espírito da educação popular:

“Se trata de una sistematización asociada a prácticas de educación popular, dispositivo pedagógico que instiga a colectivos humanos que vivencian alguna forma de opresión, a la producción de conocimientos y aprendizajes; que “contribuye para la formación de sujetos, de pensamiento y acción, que hace de sus prácticas oportunidad de estar en el mundo de forma reflexiva y al mismo tiempo, propositiva” (Falkembach, 2006: 51 in Santiago & Falkembach, 2010)

A SE, em Educação Popular, propõe-se como um campo específico e delimitado daquilo que geralmente é denominado como “sistematização”. “Sistematização” e “sistematização de experiências” têm como ponto comum a noção de processo de ordenação, de reconstrução de informação. No entanto, a SE vai além deste aspeto. Ela refere-se ao exercício de reflexão construído e conduzido por um grupo que viveu uma experiência ou prática social específica. Uma reflexão exercida sobre a sua experiência, num esforço de interpretação crítica (explorando os elementos e fatores que intervieram; como se relacionam entre si; porque é que sucederam dessa forma), em diálogo com o contexto, e consequente conceptualização da prática.

“(…) um elevar-se da prática mesma, para que os sujeitos entrem no mundo dos conceitos, das teorias, dos métodos e das bases filosóficas e epistemológicas que os sustentam.” (Falkembach, 1995)

Pode, deste modo, aproximar-se tanto da avaliação como da investigação (Jara, 2006). Embora não tenham a mesma natureza, estes três processos podem complementar-se ou interligar-se, sobretudo, e no caso da avaliação, se esta tiver uma natureza participativa e de investigação social (Santiago & Falkembach, 2010). De notar, porém, que na América Latina, terreno de intervenção de ONGD e fundações europeias e norte-americanas e de organismos de cooperação bilateral, a SE aparece como uma contra-proposta de alguns grupos sociais (alguns dos “grupos-alvo” ou “públicos” de projetos sociais) às exigências de uma racionalidade imposta por estes distintos organismos no quadro da avaliação de projetos.

Os processos de SE, tal como a Educação Popular, assentam na emancipação dos seres, na consciência do poder das suas práticas, a consciência do mundo vivido a partir do quotidiano, do trabalho, do território, da fala, da luta. É um movimento de dentro para fora que permite essa tomada de consciência. Um movimento de reflexão organizada por um grupo a partir das perguntas que quer colocar a si mesmo e de um plano – o plano de sistematização – construído pelo grupo e envolvendo todos os seus membros. A coincidência entre sujeito e objeto do conhecimento evidencia um posicionamento epistemológico crítico em relação à epistemologia científica dominante e coloca a SE enquanto prática (político-pedagógica) de auto-formação.

E enquanto prática participativa e formativa construída por cada grupo que a decide fazer, não oferece receitas nem resultados ou respostas definitivas. Porém, a partir dos múltiplos processos de SE realizados, alguns autores identificaram os passos centrais deste tipo de exercício, de modo a facilitar e promover a sua aplicação (Jara, 2001; 2006). A saber:

1. Ponto de partida – Condições para sistematizar;
2. Perguntas iniciais – Identificação do objetivo, objeto e eixo;
3. Recuperação do processo vivido – Reconstrução histórica; ordenação e classificação da informação;
4. Reflexão de fundo – Análise; síntese e interpretação crítica;
5. Ponto de chegada – Formulação de conclusões e comunicação das aprendizagens.

Este percurso consubstancia-se como uma busca de sentido(s) inscrito(s) na realidade histórica, através do método dialético. As experiências são consideradas processos históricos e complexos, que acontecem num contexto económico-social determinado (Jara, 2001). A “Concepção Metodológica Dialéctica”, na SE, concebe a realidade como: a) uma totalidade, cujas partes não podem ser entendidas isoladamente, mas em relação; b) um processo histórico, um produto e uma construção humana; e c) a realidade como em movimento permanente. A mudança é produzida no seio da própria realidade, nas contradições e tensões entre os elementos que a constituem, alterando as relações entre eles. “Contradição” refere-se ao facto que, entre os vários elementos em causa numa dada experiência, existe tensão e luta. Tensão da qual não resulta o desaparecimento de um deles, mas uma nova síntese, que mantém esse contínuo movimento (Barnechea *et al.*, 1998; Jara, 2006).

II. A Sistematização de Experiências no *Sinergias ED* (2016)

“Acho que ter mais consciência destas interações e das dinâmicas pessoais e institucionais pode-nos ajudar a estruturar melhor o “e agora?” (Participante)

Um exercício de SE permite explicitar a trajetória de um grupo localizando os elementos, características, contradições e desafios da etapa em que se encontra. A realização de uma SE no início da segunda fase do *Sinergias ED* (entre setembro e dezembro de 2016) procurou tentar elucidar e fortalecer um dos seus aspetos principais – as relações de colaboração – para a continuidade do projeto. O ponto de partida e algumas das perguntas iniciais foram identificados pela coordenação do projeto – um conjunto de entidades também elas envolvidas em trabalhos colaborativos no quadro do projeto – a partir desse desiderato.

As condições para sistematizar são: a identificação dos/as participantes – necessariamente as pessoas que viveram uma mesma experiência – e ter registos dessa experiência. Neste caso concreto, o grupo de SE foi definido como todas as pessoas envolvidas nas “duplas” (IES/OSC) que se formaram nos primeiros dois anos do projeto, independentemente do grau de execução dos trabalhos propostos. Quanto às perguntas iniciais, os objetivos definidos foram os seguintes:

- Dar continuidade à primeira fase do projeto, a partir de um exercício inicial de reflexão, análise e auto-aprendizagem sobre a experiência de trabalho colaborativo entre IES e OSC e no projeto como um todo.
- Fortalecer o potencial desses processos colaborativos na segunda fase do projeto.
- Transmitir, através da vivência, uma nova abordagem de trabalho e descobrir as ligações entre a SE e a ED.

E o objeto, o trabalho colaborativo das duplas, que aconteceu entre 2014 e 2015. Ou seja, experiências particulares, vividas de forma diferente por cada dupla, mas sob um denominador comum: o trabalho colaborativo.

“(...) começámos por uma revisitação individual do processo, depois em parcerias – alguns – e depois, agora, coletivamente. Foi uma aprendizagem para o grupo este processo.” (Participante)

Em relação à natureza desta SE, tentou-se promover a exploração de diferentes dimensões (das duplas, o trabalho individual, o trabalho com pessoas de outras duplas e a dimensão coletiva) através de diferentes atividades e modalidades de trabalho. Procurou-se que o trabalho relativo às onze experiências específicas fosse realizado pelas duplas e que o trabalho em grupo(s) dissesse respeito a um olhar mais amplo, de análise coletiva de todas as experiências. Permitindo, deste modo, a partilha, a escuta do outro e a negociação e deliberação conjuntas de visões e conclusões.

O encadeamento entre os passos da SE, as atividades realizadas, os materiais utilizados e os resultados das três oficinas está representado na figura 1.

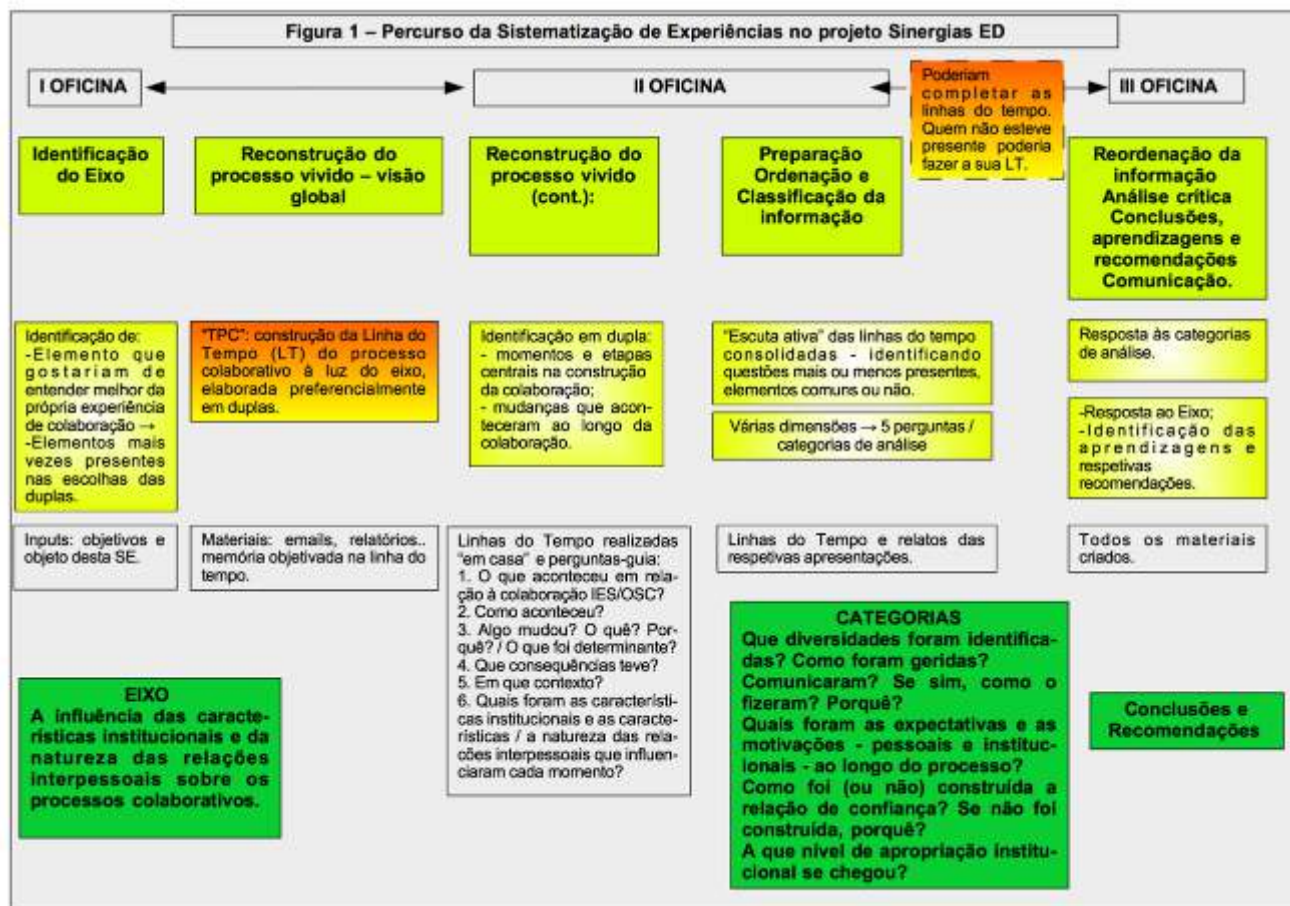


Figura 1 – Percurso da Sistematização de Experiências no Sinergias ED

Passo fundamental da SE é a definição do eixo que cada exercício irá seguir. Neste caso, o eixo definido foi: **a influência das características institucionais e da natureza das relações interpessoais sobre os processos colaborativos**. Tendo como base o eixo foi pedido às/aos participantes que elaborassem uma linha do tempo do trabalho colaborativo da sua dupla.

A linha do tempo foi, assim, o dispositivo acionado para desencadear a reconstrução histórica, através do registo e de uma primeira organização da informação dispersa entre materiais e a memória das/os participantes. De seguida, em grupos, os/as participantes criaram categorias para reordenar a informação e para analisá-la criticamente, a saber:

- Identificação e gestão das diversidades;
- Comunicação;
- Expectativas e motivações;
- Construção da relação de confiança;
- Apropriação institucional.

A aplicação das categorias para a interpretação crítica foi a base para que, em grupos, as/os participantes extraíssem as principais conclusões do exercício da SE na forma de resposta direta ao eixo. E daí, as principais

aprendizagens (relativamente às experiências singulares e ao conjunto das experiências) e respetivas recomendações dirigidas tanto ao projeto *Sinergias ED* como, em geral, a colaborações futuras entre OSC e IES.

III. Da Sistematização de Experiências à Reflexão Coletiva

“(...) ver o todo e, deste modo, compreender melhor a minha parte.” (Participante)

Os sentidos e sentimentos dos e das participantes na SE são, para nós, fundamentais para entendermos os caminhos a seguir. As suas expectativas iniciais diziam respeito tanto à continuidade do projeto quanto à possibilidade de refletir, aprender e partilhar. E, em menor medida, conhecer a abordagem da SE. Esta curiosidade, no entanto, foi bastante sublinhada no momento de relembrar como tinha sido o sentimento de partida.

Os entendimentos iniciais sobre “sistematização” apontavam para a ordenação objetiva de informação, para a aprendizagem e processo, sendo a análise e a reflexão crítica menos mencionadas. Mas a identificação dessa dimensão reflexiva foi-se acentuando ao longo das sessões, e as várias dimensões da SE, a percepção do que ela implica e permite, foram sendo gradualmente apropriadas pelas/os participantes, nomeadamente: o reviver emoções com algum distanciamento; o ir além do superficial, da parte “mais epidérmica” do vivido; e uma maior compreensão sobre os processos. O conhecimento daí derivado sedimenta-se, ganha uma nova dimensão e desagua em novos conhecimentos e instrumentos para enfrentar desafios futuros. Aspecto que também reconhecem no projeto *Sinergias ED*: a procura de novas gramáticas, novas agendas e de novas formas de produzir conhecimento.

Viver e experimentar um percurso de SE permitiu-lhes perceber não só como funciona, mas também adquirir algumas ferramentas práticas e compreender o seu grau de exigência em termos de tempo, envolvimento e de trabalho contínuo. Uma exigência porventura exacerbada pela natureza subjetiva e abstrata do objeto e eixo desta sistematização.

Persistiu, porém, um sentimento de vivência parcial. Para as duplas completas, a SE permitiu ouvir e refletir em conjunto. Para as duplas incompletas, a ausência, por um lado, obstou a uma maior partilha e profundidade nas reflexões e aprendizagens e, por outro, colocou algumas questões de ética e de parcialidade.

Um dos principais desafios encontrados na facilitação deste processo foi justamente a adaptação da metodologia a um grupo variável de participantes e o facto de se tratar de uma sistematização não de uma experiência conjunta, mas de tantas quantas as duplas existentes. Facto que agudizou a sensação de frustração, de unilateralidade, na ausência de “metades” das duplas. As onze duplas iniciais estiveram representadas na primeira oficina. Número que diminuiu para oito na segunda oficina e sete na última. E apenas quatro duplas trabalharam em dupla.

A disponibilidade para participar nas sessões (ou até ao final de cada sessão) e entre sessões foi diminuindo, levando, por exemplo, a que o eixo e as categorias de análise tenham sido deliberados por um número reduzido de participantes. Porém, apesar de ter sido um grupo variável, houve um núcleo que se manteve constante.

A variabilidade, diminuição ou até a não participação de todas as pessoas “convocadas” poderá ter tido origem no modelo escolhido: três sessões separadas. Optou-se por três encontros separados, porque se acreditou que as/os participantes não teriam possibilidade de se manterem dois ou mais dias nesta atividade; e para deixar em aberto a possibilidade de trabalharem “em casa”. Porém, foi salientado pelos/as participantes que o intervalo entre oficinas poderá ter provocado falta de coesão no grupo, pouca ligação e ritmo ao longo do percurso e induzido a variações na disponibilidade das/os participantes. Outra possível explicação poderá ser o grau de apropriação do processo como um todo. Idealmente, a SE – entendida como processo de auto-formação – é planeada e implementada pelo grupo de pessoas que a decide realizar. Esse grupo elabora um plano, no qual decide o que e como fazer, quem deverá ser envolvido, quem é responsável por cada atividade. Porém, dependendo dos processos, pode haver uma equipa de facilitação, envolvida ou não na experiência a sistematizar. Esta sistematização de experiências foi pensada e implementada por uma pessoa externa à experiência em questão e por duas pessoas de uma das organizações envolvidas no projeto.

Esta não apropriação da SE, enquanto abordagem e dos resultados deste percurso em particular, poderá também não se ter alargado às entidades que os/as participantes integram. Algumas pessoas referiram que iriam tentar promover essa apropriação. Nesse sentido, foi apontada a necessidade de manter registos contínuos e de aplicar algumas das técnicas utilizadas – tanto nas entidades como no âmbito da continuação do *Sinergias ED*.

A elaboração de registos e a reproposição de uma nova SE foram preocupações contínuas ao longo da segunda edição do projeto. Esta nova fase contou com algumas alterações de formato, algumas resultantes das aprendizagens da SE, como o número de atores OSC-IES: passou-se de duplas para grupos de número variável.

Um primeiro passo para pensar a continuidade do percurso iniciado com a SE foi criar instrumentos de registo, decidir sobre a manutenção ou não do eixo e criar processos coletivos que conduzissem o novo grupo (embora com elementos comuns ao anterior) a um maior envolvimento na SE. Para tal, em cada encontro de trabalho - onde todos/as ou a maioria dos/as participantes se juntam - foi sendo injetada esta possibilidade, invocando a experiência de 2016.

Uma das ideias iniciais seria promover breves sessões intercalares de sistematização combinadas com o registo contínuo das experiências. Isto, de modo a preparar de forma mais sólida, mais consistente e consciente o momento final e percecionar de modo mais claro a SE como uma prática contínua, mais do que um momento excecional. Tal não foi possível. Pensou-se, então, partir da forma como cada grupo colaborativo OSC-IES já comunicava e registava o seu funcionamento, na preparação e execução das ações conjuntas. Adicionalmente, foi proposto - e discutida a exequibilidade - de um modelo de registo de momentos significativos e respetivas aprendizagens, a preencher durante o trabalho colaborativo (e não necessariamente apenas no final deste). Um documento com uma dupla valência: representar uma memória, a ser publicada na revista *Sinergias*, e ser uma base de trabalho para a SE. Se para algumas pessoas ter um modelo específico seria realizável, para outras, representaria mais uma tarefa a cumprir.

O formato e conteúdos do segundo exercício de SE foram também discutidos coletivamente. A proposta em termos de tempo seria de dois dias, algo que suscitou dúvidas por parte de alguns/mas participantes. Foram sugeridas diferentes modalidades e combinações, como ter um dia de oficina e atividades anteriores realizadas à distância, formato residencial, entre outros. Foi proposto às/aos participantes serem parte ativa desta preparação, mas sem grande adesão.

Ao longo dos encontros de trabalho, e pela própria experiência nos grupos colaborativos, fomos percebendo vários obstáculos ao percurso idealizado para uma segunda SE. Um, ainda que tenham sempre existido bons contributos, o envolvimento na preparação deste processo não se materializou. Algo que podemos entender face ao número de atividades que o projeto *Sinergias ED* já implica para os/as participantes e à relevância dada ou ao lugar que o projeto ocupa nas diferentes entidades que nele participam. Dois, a disponibilidade dos/as mesmos/as para estarem em mais um momento conjunto, sobretudo numa altura de pico de atividades do projeto. Três, a percepção que o registo não foi uma tarefa fácil para grande parte dos grupos. O registo foi sendo pedido pela equipa coordenadora principalmente para a revista *Sinergias* e fomos percebendo que não estavam finalizados. Por último, fomos refletindo sobre a coerência da proposta, enraizada na educação popular, dentro do projeto. Reflexão a que voltaremos no final deste texto.

Reformulámos, deste modo, a proposta como uma reflexão coletiva – um exercício mais restrito do que a Sistematização de Experiências, mas que mantém o espírito de reflexão a partir do vivido pelas pessoas envolvidas. Esta modalidade foi apresentada e aberta a sugestões dos/as participantes no último encontro de trabalho do projeto, nomeadamente em relação aos pontos que gostariam de discutir.

IV. Reflexão Coletiva (2018)

O encontro para a Reflexão Coletiva aconteceu em maio de 2018 e contou com quinze dos e das participantes do projeto. Nele, visou-se extrair aprendizagens, tendo como pano de fundo o eixo da anterior SE - a influência das características institucionais e da natureza das relações interpessoais sobre os processos coletivos; refletir sobre os processos colaborativos entre organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior; e pensar formas e conteúdos a comunicar para fora do projeto, em particular no encontro final do projeto, em junho de 2018.

A reflexão seguiu um caminho de exploração dos significados pessoais e coletivos (em duplas e em grupos), primeiro sobre colaboração e conhecimento em geral, e, num segundo momento, olhando para as colaborações no âmbito do Sinergias. Este segundo momento teve como perguntas orientadoras:

- o que motiva/ou a colaboração;
- o que mudou na percepção do(s) outro(s);
- o que alterou nas práticas individuais;
- o que ficou da colaboração;
- o que é que não foi possível ultrapassar.

Da discussão em grupos e, posteriormente, em plenário, surgiram questionamentos importantes como o que possibilita e quais os elementos constitutivos da colaboração. Outro questionamento relevante foi o

explorar o sentido instrumental e/ou finalístico destas colaborações: a colaboração é um processo que tem um fim específico ou é um produto, um fim em si mesmo? Nesta linha, discutiu-se a relação entre a colaboração e a Educação para o Desenvolvimento: a ED é um objeto da colaboração, um elemento extrínseco, ou a ED é a base do processo de colaboração? Isto é, a colaboração é um elemento constitutivo da ED?

Em grupos, os/as participantes definiram também quais os conteúdos mais relevantes a serem comunicados e possíveis formatos.

Embora intenso, o encontro foi, segundo os/as participantes, profícuo em termos de aprofundamento, envolvimento e motivação, sentindo-se livres e predispostos para a partilha. Alguns ressaltaram, no entanto, que não foi muito conclusivo. Acrescentamos que os resultados surgidos deste exercício poderão ser menos incisivos e claros do que os saídos da SE, mas apontam questionamentos profundos que nos parece fundamental serem (mais) discutidos.

Ainda que tenha existido um momento focado na comunicação e, em especial, na comunicação do projeto e desta reflexão no encontro internacional, tal como na SE esta tarefa ficou novamente a cargo da equipa do projeto.

V. Sobre a aplicação de abordagens da Educação Popular a processos colaborativos num projeto de Educação para o Desenvolvimento

“Entre a vontade de sistematizar uma prática e a criação de condições para tal, passam rios caudalosos. Além de questões conjunturais como as que enfrentamos, impedindo o desenvolvimento de muitos trabalhos (...), entram em cena resistências pessoais, institucionais, o exigente cotidiano do educador popular e a dificuldade de conseguirmos recursos financeiros com entradas regulares.

Para enfrentarmos todos esses entraves, temos aliado a discussão política sobre o potencial estratégico da sistematização a questões relacionadas às subjetividades dos educadores e educandos e às culturas institucionais. Tudo isso sem perder de vista o contexto e as armadilhas que nos apresenta a política neoliberal.

Ainda recusamos a hipótese de trabalhar a sistematização num clima paradigmático onde o caos epistemológico possa imperar.”

(Falkembach, 1995).

O caminho entre a proposta de uma Sistematização de Experiências até à Reflexão Coletiva, no quadro do *Sinergias ED*, é um caminho de dúvidas, de questionamentos, por vezes individuais, por vezes na equipa do CIDAC, por vezes na equipa do projeto. A visão sobre SE, sobre educação popular e sobre educação para o desenvolvimento é a um tempo pessoal-subjetiva e institucional-coletiva. As seguintes reflexões são fruto desse duplo (ou triplo) tecer.

Um ponto de partida essencial nesta reflexão é que o que se propôs fazer, no percurso de possíveis aproximações entre ED e educação popular, foi uma SE imbuída desse espírito e não uma mera metodologia ou um tecnicismo inovador, “diferenciado”, como as modas o exigem. A SE é, a nosso ver, uma abordagem à construção de conhecimento no quadro de um projeto político de transformação de um modelo de sociedade historicamente construído, oriundo do mercantilismo e nomeável como capitalismo avançado. Esse modelo é construído sob a exploração de grupos sociais, entre e dentro de territórios concretos. A educação popular é uma forma de resistência às múltiplas roupagens dessa exploração e opressão, a partir da noção que o

conhecimento jaz dentro de cada pessoa, das pessoas em coletivo e da prática da quotidianidade. A consciência sobre esse conhecimento por parte dos grupos oprimidos é uma das suas formas de luta face às hegemonias impostas, colonizadoras, ou como diria Vandana Shiva às “monoculturas da mente”.

A Sistematização de Experiências traz a possibilidade de teorização sobre a prática – a consciência feita teoria - a partir dos/as sujeitos/as, prerrogativa que, na atualidade, é concedida e legitimada ao campo da “ciência”. Como noutros tempos culturais e materiais, pode ser prerrogativa do chefe de um clã, de um xamã ou de qualquer outra figura de autoridade.

Após dois anos do exercício de SE, percebemos apropriações dos conceitos (das teorizações) surgidos ou construídos nesse processo, como “híbridos” ou “sentido coletivo de ação”. E as aprendizagens daí resultantes foram relevantes na reformulação de alguns aspectos do projeto. Porém, como acima referido, há uma difícil apropriação do processo em si – planeá-lo, implementá-lo, comunicá-lo – por parte dos e das participantes que não estão na equipa de coordenação do projeto. É-nos difícil perceber igualmente se há e como se dá (ou se deu) a apropriação da SE nas entidades participantes como um todo. Uma reflexão que nos parece pertinente, tal como perceber como foi o preenchimento do registo pelos diferentes grupos que o realizaram e o quanto contribuiu para a reflexão dos mesmos.

Este não envolvimento poderá ter diferentes causas, como já mencionado. Numa auto-crítica, pensamos que existiu um grau considerável de intervenção (e controle) por parte da equipa, por exemplo na delimitação inicial do objeto ou na definição de uma dupla finalidade para o modelo de registo. Algo inevitável no quadro de um projeto que tem atividades a ser cumpridas e face à não participação ativa dos restantes elementos que dão corpo ao projeto. Por outro lado, este pode ser um processo “natural” de exposição e experimentação que poderá, ou não, ter frutos e distintas apropriações noutros contextos e temporalidades.

A opção por um dia de reflexão em conjunto poderá ter surtido menos resultados concretos, menos aprendizagens objetivadas e sistematizadas, mas parece ter sido igualmente frutífero no que diz respeito ao pensar o foco do projeto: a colaboração. Pareceu-nos também que foi menos notória a ausência de alguns elementos dos grupos, seja porque os grupos têm agora mais atores envolvidos – logo pesa menos a ausência de uma pessoa – seja porque a reflexão não partiu essencialmente dessa dimensão.

Esta opção parece-nos ser mais coerente – mas quiçá menos arriscada e (demasiado) cauta se pensarmos nos tempos dos processos – em relação aos valores e posicionamentos que acima referimos. A nosso ver, existe uma tensão latente e essencial entre uma abordagem de educação popular e o enquadramento na ED, já identificada: a ED e Educação Popular são complementares, mas apresentam diferenças significativas, sobretudo, no que se refere aos grupos sociais a que se dirigem (Rede Internacional ED e EP, 2003). Essa orientação faz-nos questionar, tal como uma participante na reflexão coletiva, de que transformação social estamos a falar? Estamos a percorrer um caminho para chegar onde e com quem?

“Convivemos, nos processos de sistematização, com um ‘trio amoroso’ – objeto/real, objeto/percebido e objeto construído – que nos desinstala a todos, integrantes das práticas e assessores. A necessidade de conhecer, acentuada pelo carácter social desse objeto/sujeito/real, exige rupturas epistemológicas em dois sentidos (Santos, 1989) para transformá-lo em objeto de

conhecimento, objeto/construído. Ruptura com o senso comum, que tenderá a agarrar-se ao objeto percebido, e com o conhecimento da ciência, que tenderá a apropriar-se do objeto/construído, se não estivermos decididos às rupturas e reflexivamente vigilantes para torná-las possíveis. Essa nova atitude frente ao conhecimento implica consequências muito amplas, especialmente, porque nos encaminha, também, a romper com os paradigmas que, até então, nos permitiam manter, com uma certa segurança, o nosso discurso e a nossa prática.” (Falkembach, 1995)

Talvez isso ainda não seja visível e seja, uma vez mais, o tempo dos processos. Mas é um questionamento fundamental porque, mesmo admitindo que não estamos a sistematizar para fortalecer os “ausentes”, conforme nos fala Boaventura Sousa Santos, um processo de SE poderia desembocar em deslocamentos, em rupturas do eu e do coletivo relativamente ao “eu institucional” tão presente no eixo da SE. Nesse (contra-)sentido é particularmente sintomática a permanência de um auto-posicionamento dicotômico e ontológico dos/as participantes em dois mundos: o mundo “do terreno” e o “da teorização”.

Um dos pontos de convergência entre ED e Educação Popular seria precisamente a possibilidade e abertura para a desconstrução sistêmica, ontológica e epistemológica, algo que nos parece essencial perante alguns dos valores e desideratos apontados pelos/as sujeitos/as que constroem a ED. A ontologia, o situar-se no âmago do questionamento, a reflexividade de si. Perguntar(-se): quem age? Quem investiga? Não como referido por um/a participante na SE, na junção entre sujeito e objeto, mas num sujeito que é simultaneamente objeto e sujeito em transformação.

Hablamos de una dinámica de producción colectiva de conocimientos, situada sobre prácticas sociales, que ocurre mediante el diálogo entre vivencias, reflexión y teoría. Promueve aprendizajes desde esas prácticas sociales, que ancla sujetos y les lleva a la discusión sobre esos aprendizajes e, incluso, sobre su condición y forma-sujeto, o sea, sobre su “ser-en sí” (relación consigo mismo), “ser-junto” (relación con los colectivos a que pertenece) y “ser-relación” (con el ambiente natural e social) en un tiempo y en un lugar. (Falkembach, 2006: 38, in Santiago & Falkembach, 2010)

Outras pedagogias, outros sujeitos-objetos, outras metodologias significam, na nossa opinião, conseguir, nos interstícios das estruturas, dos condicionamentos que nos definem e nos aprisionam, ir além das junções e dos diálogos entre coisas (sujeitos, conhecimentos...) para se transformar numa outra coisa.

Um primeiro passo nesse questionamento, baseado na ordenação da experiência vivida, é a capacidade de identificar as contradições (em) que cada pessoa vive nas múltiplas dimensões da sua vida. Este parece-nos ser um dos desafios inalcançados nestes dois processos, talvez pela dificuldade em lidar com o conflito, com a clivagem, com a reflexividade que tanta incerteza nos traz. Talvez por se continuar a encarar cada processo novo como uma técnica, um método, tão ao gosto do racionalismo científico em que somos socializados, e não como uma forma de estar e de ver o mundo. Em última análise, poderá derivar da não percepção de cada processo social como um processo eminentemente político-pedagógico (Leão, 2016) (ultrapassando as divisões estanques que a modernidade nos trouxe: a “educação”; a “política”, a “cultura”).

Nesse sentido, seria interessante começar a perceber em que medida a ED representa ou assenta numa pedagogia própria.

Estas reflexões poderão ser demasiado ambiciosas e extemporâneas nesse caminho que se faz num lento *caminhando*. Mas elas alimentam-se da participação e da reflexão (recentes) sobre outros momentos deste e de outros projetos em ED. Embora percepcionemos a SE e a reflexão coletiva como momentos significativos e que proporcionaram um olhar profundo sobre as experiências individuais e coletivas, há um elemento de reflexividade mais lato a que não se chegou (ainda) e que concerne, como atrás referido, a ligação entre as experiências e os contextos político, económico, cultural, ecológico, social em que acontecem. Isto poderá não surgir se não for estimulado, mas parece-nos que atores que estão no campo da ED e que procuram a transformação social têm como desafio maior questionar os micro-sistemas em que estão/estamos contidos. A reflexividade estende-se, assim, ao questionar os lugares de privilégio dentro e fora das relações de colaboração. Questionar o que representam e reproduzem as OSC, nomeadamente as ONGD, no sistema económico, político, cultural global; o que representam e reproduzem as IES, no sistema económico, político, cultural global? Um caminho de sistematização de experiências que não esteja numa relação dialética com o contexto não surtirá os efeitos de transformação que tanto almejamos.

“Contudo há pontos que unem a maioria deles: a inconformidade com a alienação estrutural decorrente do modo de organização da produção capitalista e de suas inserções nesta; a consequente necessidade de fazer de sua prática elemento de rompimento com essa alienação estrutural; o desejo de realizar leituras teóricas das práticas para identificar as contradições, saber do alcance das mesmas e buscar maior coerência e eficiência no seu agir intencionado; e a necessidade de, no bojo dessas objetivações, fazer a discussão e contribuir para a construção de um projeto de sociedade que possibilite essas ultrapassagens.”

(Falkembach, 1995)

Referências bibliográficas:

- Barnechea, María Mercedes; Gonzalez, Estela; Morgan, María de la Luz. La producción de conocimientos en sistematización. Taller permanente de sistematización. *Apresentação no Seminário Latinoamericano de Sistematización de Práticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina*. Medellín, 1998.
- CIDAC; Cabral, Adriana; Batista, Carla; Lima, Denise; Melo, Helena et. al. *Histórias numa história: caminhos para uma educação transformadora*. CIDAC, 2011.
- CIDAC; Holliday, Oscar. *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. CIDAC, 2012.
- Falkembach, Elza. *Sistematização... juntando cacos, construindo vitrais*. Ijuí: Ed. Da UNIJUI (Cadernos UNIJUI, 23), 1995
- Jara, Oscar. Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias. *Apresentação no Seminário ASOCAM - Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*. Cochabamba, 2001.
- Jara, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Ministério do Ambiente. Brasília, 2006.
- Leão, Carolina. A Pedagogia da Autogestão como Propulsora do Poder Popular. *Comunicação. V Seminário Internacional de Práticas Educativas* (V SECAMPO), 2016.
- Rede Internacional de educação para o desenvolvimento e educação popular. *Mosaico educativo: uma saída do labirinto*. Polygone, 2003.
- Santiago, Anna Rosa; Falkembach, Elza. *Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular*. Tend. Retos n.º 15: 109-120, out. 2010.

[Índice](#)





ENTREVISTA

ENTREVISTA SINERGIAS ED A ALEJANDRA BONI

Jorge Cardoso (JC.) – Olá Sandra. Gostava de começar por agradecer a tua disponibilidade de estar aqui connosco, para conversarmos um pouco. Este número da revista tem por tema central a colaboração entre instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil e, acima de tudo, pretende dar espaço à publicação de textos colaborativos entre estes dois tipos de organizações. A nossa conversa vai andar muito à volta disso, tentando fazer uma ligação à ideia de formas de construção de conhecimento ligadas a esta lógica colaborativa. Mas gostava de começar por perguntar o que entendes tu por processos colaborativos em geral e depois, concretamente em relação à colaboração entre ensino superior e organizações da sociedade civil, o que tens a dizer sobre isso?

Alejandra Boni (AB): Procesos colaborativos son todo tipo de procesos que en algún momento se colabora. Pero creo que estos procesos colaborativos en los que está interesada la revista son experiencias a largo plazo, que quieren una transformación. Yo creo que deben ser procesos en

los que exista un objetivo común, o sea, que haya un alineamiento de intereses, de estrategias, que lo hagan relevante desde este punto de vista, porque si no pueden ser cuestiones como muy puntuales. Entonces aquí aparece una dificultad primera que es cómo construimos estos objetivos comunes y estos entendimientos comunes porque esto no se hace de una manera muy rápida, eso requiere un tiempo. A mí me interesa esta aproximación e intento trabajarla. Yo sé que la construcción de estos objetivos comunes no es sencilla. No es sencilla porque necesitas tiempo, necesitas entendimientos similares, y no es una cuestión tan fácil. Luego están por supuesto las dinámicas de las organizaciones y las dinámicas de la universidad. Pero más allá de eso, el hecho de tener esta visión común es un proceso que requiere un tiempo, que requiere también una trayectoria, pero que me parece muy importante para garantizar que los procesos son a largo plazo y no son puntuales. Yo de lo que he podido estudiar y ver es uno de los elementos fundamentales para garantizar que el proceso dura y además no está solamente ligado a personas – obviamente las personas son fundamentales, si no tienes personas de los dos lados con intereses comunes y con disponibilidad, y motivación para eso no vas a poder desencadenar un proceso de este tipo. Pero si quieres que sea una cosa más estructural, que

no sea puntual, has de trabajar esa visión un poco a largo plazo.

JC: E da tua experiência, quer a nível pessoal, quer também em relação ao trabalho de investigadora que desenvolves, que objetivos comuns é que tens encontrado nestes processos colaborativos? Consegues concretizar algum?

AB: Yo creo que hay una cuestión que es la visión política, o sea, ¿cuál es esa visión política que se comparte por parte de las organizaciones que participan? En el caso de Inglaterra¹, la organización es una organización que tiene presencia en toda Inglaterra y que trabaja temas de vivienda, de hábitat, y por otro lado la universidad que le interesa mucho la cuestión del hábitat desde una perspectiva transformadora. Digamos que encontraron estas visiones comunes por interés temático pero también por enfoque político. Lo que pasa es que para llegar a la experiencia que se cuenta en la revista², fueron necesarios varios años, en los cuales la persona de la universidad estuvo asistiendo a diferentes reuniones, foros, o sea, estuvo teniendo una presencia activa en esos espacios también para que la organización le viera no como un intruso que llega con ideas de hacer una investigación o lo que sea, sino como alguien que de verdad quiere ser parte... no de esa organización, porque tampoco creo que la persona de la universidad tenga que ser parte de la organización. Pero que va a compartir ese proceso. La persona con la que yo estuve trabajando se definía un poco como el amigo crítico. O sea, tienes una persona amiga que apoya el proceso de la organización pero que también te lo va a mirar de manera crítica porque no es parte de la

organización y porque además creo que el rol que podemos jugar desde las universidades también aporta esa visión crítica, crítica constructiva. No es decir que todo lo que hacen las organizaciones de la sociedad civil es bueno per se, sino aportar esta mirada un poco problematizadora sobre lo que estamos viendo.

JC: E achas que seria interessante acontecer também ao contrário? Ou seja, pessoas da sociedade civil poderem entrar na universidade como amigos críticos dos próprios processos académicos universitários?

AB: Podría ser, claro. A ver, yo no me atrevo a decir que sea un proceso muy colaborativo, pero lo que nosotros/ nosotras en el grupo de investigación en Valencia hacemos, cuando trabajamos con una organización, es que en el momento de la discusión de los resultados de la investigación siempre llamamos a gente de las organizaciones para que lo miren críticamente y digan: “mira esto está bien, esto puede ser útil, esto puede ser más útil, habría que profundizar de esa manera”. Es la manera un poco de invitar a las personas de las organizaciones para que dialoguen y nos aporten. Y eso, para mí, no solo es una cuestión de validación científica del resultado de investigación, sino es una cuestión también de construir esos procesos conjuntos, esas alianzas conjuntas. El problema que yo me encuentro en mi entorno es que no muchas organizaciones entienden este rol.

JC: As organizações da sociedade civil não compreendem isso? Não se sentem capacitadas para isso?

¹ A entrevistada ao longo da resposta refere-se ao trabalho de investigação que pode ser encontrado no artigo Boni, A., Frediani, A., “Exploring the potential of relationships between university and civil society for meaningful learning and collective action”, disponível em:

<http://innovacion-soci.webs.upv.es/images/pdfs/Resumenes1/Research-briefing-4.-Exploring-the-potential-of-relationships-between-university-and-civil-society.pdf>

² Cf nota de rodapé anterior

AB: Yo creo que hay una cuestión de culturas diferentes, un poco de desconfianza quizás, con la universidad y con el rol de la universidad y luego pues cada persona ha cogido un poco su rol. El rol de las organizaciones sociales pues es a lo mejor el de demandar servicios a las personas de las universidades, cuestiones concretas, pero no se ven en esta relación como más estratégica a largo plazo.

JC: *Ou mais horizontal também?*

AB: O más horizontal también, sí, pero donde hacemos un “partenariado”, una “parceria”, trabajamos conjuntamente porque tenemos objetivos comunes y porque creemos que desde cada lado podemos aportar algo.

JC: *Isso leva-me a uma questão que tem a ver com esta dicotomia, esta diferenciação entre a carreira académica e a experiência que advém do trabalho no terreno. Tu achas que faz sentido? Porque achas que é assim? Não achas que depois origina também esta distância que falaste antes?*

AB: Sí, como esta división: “tú eres bueno en esto y yo soy buena en eso”.

JC: *Há uma dicotomia que se tornou quase natural, mas que na realidade não o é...*

AB: Yo creo que el problema de base tanto de un lado como del otro es la mentalidad, es un problema de como las personas que están en la universidad y las que están en las organizaciones asumen su rol y asumen su contribución. Entonces se genera artificialmente – bueno se genera artificialmente pero luego todo alimentado por años y años de perpetuar estos roles – una división que dice que tú, como persona de la sociedad civil, no puedes hacer una investigación, y que yo como persona de la universidad no puedo entender los procesos de transformación, y eso yo me lo he

encontrado cuando hablas en foros de organizaciones de cuestiones de investigación que te dicen: “no, no, eso no es de mi competencia, eso es tu competencia”. Y yo digo “¿pero por qué, si la investigación y preguntarse críticamente sobre las cosas debería ser algo que hiciera todo el mundo, desde tu hijo o tu hija?”. Generar esa cualidad y esa actitud ante las cosas, el preguntarse críticamente por las cosas, es que debería ser algo que tendría que estar generalizado. Otra cosa es que a lo mejor si quieres publicar en una revista, pues bueno, yo tengo unas competencias y habilidades por mi trabajo profesional que hace que sea para mí más fácil hacerlo. Pero es que la investigación no consiste en publicar, consiste en otras cosas. Yo creo que es una cuestión de mentalidad, de que se asuma ese rol; por supuesto que los sistemas y las culturas te llevan a perpetuar ese rol, a reproducir ese rol y a no desafiarlo, pero hay que desafiarlo, hay que desmontarlo.

JC: *E achas que também pode ser uma questão quase epistemológica?*

AB: A ver, yo creo – lo estoy aquí elaborando en el momento – que la cuestión epistemológica y metodológica es una manera de reforzar los estereotipos, es como una excusa. Decir “no, pues como yo creo que la ciencia tiene que ser hecha de esta o esta manera, tú eres incapaz para hacer esto”. O sea, te da un argumento para reforzar los roles. Como tú no eres investigador positivista obviamente, que es el que conoce el método científico y lo implementa, pues entonces no estás capacitado. Es más una excusa que lleva siglos, tampoco es que sea una cosa puntual, sino tiene todo un aparato detrás, para profundizar en estas divisiones.

JC: *E depois ainda nos leva a uma outra questão. Pensando que, ao mesmo tempo, a nossa sociedade assume uma valorização diferente do*

papel da academia ou do académico e do papel de quem trabalha no terreno, podemos falar nisso a nível quase de estatuto social. Podemos falar duma diferenciação a nível até remuneratório, económico. Há uma valorização do grau académico diferente da valorização dada a anos de experiência no terreno que tem repercussões até no acesso a determinados tipos de trabalho onde é necessário um grau académico mínimo. Essa diferenciação, achas que pode ter impacto quando se pede que estas pessoas, com uma valorização diferenciada no seu papel, trabalhem juntas numa forma relativamente horizontal?

AB: Sí claro. El estatus ya te coloca de alguna manera, o sea, tú a mí por ser doctora, investigadora y profesora ya me colocas en una situación de poder frente a ti y tú haces que tu conocimiento no sea valorado frente al mío o viceversa. Si yo por tener este estatus te miro a ti como una persona que no es capaz de producir un conocimiento relevante, claro que sí, pero volvemos a la cuestión de las actitudes y las mentalidades. Yo no tengo por qué verte así, yo tengo que valorizar tu aportación. Con esto tampoco quiero decir que el paso por una universidad o por una formación no sea útil, en absoluto. Yo creo que te da cosas que son muy interesantes, si la formación es buena, te da la manera de utilizar las teorías, que es otro de los rechazos que yo percibo mucho en las organizaciones. Estas dicen: “No, teorías no”. ¿Por qué teorías no? Hay teorías muy interesantes que te ayudan a hacerte unas preguntas muy interesantes y te acompañan a mirar lo que está pasando. Porque entonces, ¿cómo produces algo diferente si no te estás haciendo cuestiones diferentes? ¿De lo empírico? De tu propia práctica puedes llegar hasta cierto punto, pero hay otras cuestiones que te ayudan a mirar, a entender lo que

está pasando, a problematizar lo que está pasando, una mirada más teórica.

JC: *E, ao contrário também do discurso mais comum, teorizar, aprofundar, refletir e debater são em si mesmos uma ação, ou não? Porque também vivemos muito esta dicotomia: “Nós temos de agir, já estamos fartos de debater”.*

AB: Yo creo que el mundo de la sociedad civil y de las organizaciones está lleno de agires, de haceres y poco de reflexiones. Yo tengo una amiga que está trabajando en Londres en *Christian Aid*, una organización de desarrollo que ha montado como una especie de unidad de investigación pequeña dentro de la propia organización para acompañar los procesos de la gente que está en terreno de su propia organización. O sea, yo estoy trabajando por ejemplo en defensa de los derechos de las mujeres pues ¿cómo puedo acompañar desde la organización? ¿Cómo puedo profundizar eso? Digamos que su cometido es hacer que las personas que están en terreno se pregunten estas cosas y ayudarles a que se las pregunten, a que introduzcan cuestiones críticas, que reflexionen. Y le está costando mucho, porque para las personas de terreno es ubicarse desde otra perspectiva, ya no es pensar en el proyecto, en el formulario, en los indicadores. Es decir que “yo también puedo ser investigadora”. Dentro de un sistema como el de una gran organización como es *Christian Aid* también se encuentran dificultades del propio sistema para poder animar a que la gente se haga estas preguntas de investigación, y luego también se encuentra con grandes barreras en la academia inglesa para encontrar gente dentro de las universidades que entienda esto.

JC: *Agora dá um exemplo interessante em que falas de pessoas concretas, que acabam por quebrar esta dicotomia pela sua própria experiência pessoal. Nós, por exemplo, ao nível do*

Sinergias ED, o que temos percebido é que muitas vezes as pessoas mais disponíveis para este tipo de colaboração são as que ou têm uma carreira académica iniciada a partir das organizações da sociedade civil ou o oposto; ou as duas em simultâneo (também por alguma precariedade laboral). Ou seja, pessoas que acabam por ter várias camisolas, umas mais académicas que outras, e são essas pessoas que quebram a dicotomia e têm uma abertura diferente. A minha questão é, faz sentido pensar num intercâmbio entre profissionais dum e doutro espaço? Achas que isso poderia ajudar a quebrar algumas barreiras?

AB: Sí, sería interesante. Igual que a las personas que estamos en la universidad se nos incentiva a que vayamos a otros espacios universitarios, a que vayamos a otras organizaciones, que compartamos. Eso por ejemplo en mi universidad lo están intentando para que la gente se vaya a las empresas, que los investigadores conozcan, porque lo están pensando con una visión muy mercantil como “es que vuestro conocimiento tiene que ser productivo”. Tengo estudiantes de doctorado que vienen de las organizaciones; yo he dirigido tesis doctorales a personas que no vienen de la academia, sino que vienen de la práctica, que es como mi contribución aunque sea un poco individual para generar estas capacidades investigadoras a personas que están en el terreno y que luego eso sea una manera de reproducir o crear sinergias con otros procesos, que es una de las cosas que se puede hacer. O sea, una tesis doctoral se supone que cuando eres capaz de hacerla te genera unas capacidades de investigación; entonces si tú estás dentro de la sociedad civil de las organizaciones, tú misma puedes ser una persona que reproduzca estas cuestiones. Yo tengo varios perfiles así, pero he de decir que no todos los colegas quieren dirigir tesis

de este tipo, porque son tesis de más riesgo. Pero bueno, hay que salirse un poco de los caminos trillados porque si sigues caminos trillados no cambias nada, entonces yo creo que dentro del sistema que obviamente es complicado, hay que buscar posibilidades que el sistema te da para experimentar.

JC: *Em relação a esta rejeição de alguns dos teus colegas em assumir esse risco, faz-me pensar na razão de este risco não ser interpretado como positivo... O que tens tu a dizer sobre a colaboração entre instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil passar por se conseguir encontrar outras formas de construção de conhecimento? Consideras que isto tem alguma coisa a ver com a ideia de transformação social e com a ideia de educação para a cidadania global?*

AB: Sí, yo creo que podemos pensar desde diferentes espacios. Lo clásico sería pensar en el uso de metodologías participativas. Yo he hecho alguna experiencia de investigación participativa y la he hecho con gente de organizaciones de la sociedad civil. O sea, yo misma como investigadora participando con otras personas. Eso es una vía muy clara de cómo generar conocimiento diferente, colectivo, cómo valorizarlo de manera diferente y eso ayuda a la transformación personal. Porque yo me planteé muchas cosas sobre mi rol cuando estaba haciendo la investigación, sobre cómo me veían las personas de las organizaciones por ser una investigadora de la universidad y ahí me encontré con algunos prejuicios instalados de antemano de decir: “¿Por qué yo si vengo de la universidad por qué tengo que ser una persona que te excluya o te mire por encima del hombro, cuando yo estoy aquí no para eso, sino para compartir, para hacer ese aprendizaje contigo y para formarnos colectivamente?”

Además, también se te abre el espacio de todas las actividades de formación, de lo que es toda la parte pedagógica que puedes desplegar desde la universidad con tus estudiantes y eso hacerlo en colaboración con las organizaciones, creando espacios pedagógicos fuera del entorno universitario; y eso es un campo enorme, de experimentación, muy interesante... En el máster nuestro, por ejemplo, hay compañeros que están experimentando con aprendizaje y servicio (que aquí también supongo que será una metodología conocida). Básicamente es como puedes hacer que dentro del currículum pedagógico una parte de ese aprendizaje se construya fuera de la universidad y aportando un conocimiento relevante y útil para la organización. Eso se hace en colaboración con una organización. Ahí se te abre otro campo de educación, que si se hace bien es transformadora para los estudiantes pero también puede serlo para la organización. Otra cosa que estamos haciendo en el máster, y que hemos empezado un poco a raíz de esta experiencia de Londres que yo conocí, es trasladar el currículum del máster durante 15 días a un barrio de la ciudad, de Valencia. Entonces durante esos 15 días el colectivo de estudiantes de la maestría trabaja en el barrio en colaboración con organizaciones sociales intentando responder a una demanda – en tiempo rápido claro porque son 15 días – que han hecho las organizaciones. Eso es educación transformadora para los estudiantes y las estudiantes, porque son procesos de aprendizaje, experiencial, colaborativo. Yo creo que sí que tienen un impacto. La idea última es que eso también ayude a construir lo que es la organización social. Eso agencia y ayuda a crear procesos que sean útiles para el barrio y ahí también se te abre un espacio de colaboración yo creo que muy interesante y muy transformador, muy en la línea de la educación para la ciudadanía global.

JC: É interessante que há sempre a ideia da universidade sair e se abrir, mas não achas que seria também interessante ao contrário?

AB: Sí, pero eso es lo clásico. En un espacio informativo lo clásico es que vengan las organizaciones a hablar de su experiencia, pero eso es una cosa limitada.

JC: Estava a perguntar para além do clássico, ou seja, que essa abertura das “portas” da universidade se desse para abrir espaço para o emergir de outras formas de construção de conhecimento.

AB: Nosotras en el máster lo hemos intentado. De hecho tenemos un consejo asesor en la maestría donde están presentes las organizaciones. Por ejemplo un resultado de tener ese consejo es que, una parte de la formación de la maestría que necesitábamos reforzar es el tema del trabajo en equipo, de cómo trabajamos en equipo, cómo nos reconocemos y tal – esa formación nos la está dando una organización. Todo esto hay que llevarlo a la práctica y hay que buscar el tiempo, y no es tan fácil tampoco encontrar los canales, también muchas veces por las mentalidades de las organizaciones. Es lo que te decía antes, yo me he encontrado con tanta organización, con tantos colectivos, que digan “Mira, Sandra, yo creo que una manera buena de hacer este “partenariado”, esta asociación, podría ser esta y nosotros aportamos esto y tú esto”. Mucha reflexión de este tipo no me la he encontrado. Pero la he visto en Inglaterra. Ahí sí que he visto esa reflexión, de decir “Oye, nosotros tenemos una estrategia que es trabajar en los colegios de Inglaterra, en las iglesias de Inglaterra para mejorar el hábitat, la calidad de vida, el espacio donde vive la gente en una ciudad como Londres, que es un problema muy grande. Entonces tenemos un centro de investigación y de formación especializado en estos temas donde le

interesa el hábitat, donde lo ve desde una perspectiva transformadora, vamos a ponernos a trabajar en común, a largo plazo y vamos a ver cómo lo que hacemos mutuamente nos interesa. Nosotros te abrimos todo el espacio de las escuelas, de las iglesias para que tus estudiantes hagan su aprendizaje aquí dentro, estos estudiantes te dan a ti un tipo de conocimiento y algo que es útil, en el medio plazo se pueden pedir proyectos de investigación de más envergadura en conjunto". Pero eso lo he visto ahí. Y, por ejemplo, lo de Medellín, de esta chica que está haciendo la maestría, es muy interesante porque es una oferta de un posgrado de sistematización de experiencias que se hace desde la universidad pero directamente en colaboración con un colectivo de organizaciones comunitarias colombianas, que están agrupadas.

JC: Aí estamos a falar quase de novas epistemologias, não é? E de experiências que nos levam para outro campo para além da construção clássica do conhecimento.

AB: Al final, vale, está la cuestión epistemológica. Pero al final lo que tienes es un conjunto de organizaciones en Colombia, o en Inglaterra, que tienen claro lo que quieren de la universidad y que ven esto como una oportunidad de generar esto. En Latinoamérica y Colombia en particular, que es el país donde yo más trabajo, también es que la gente, las organizaciones colombianas, muchas tienen una visión política clarísima desde el minuto uno y saben para qué están ahí, y esto, volvemos al inicio de la conversación, esto es visión política.

JC: A ideia do objetivo comum?

AB: Claro, esto es visión política, o sea, la organización dice "nosotros necesitamos reforzar la historia de la formación a través de la sistematización que es la metodología que

queremos y encontramos otra universidad que cree también que su papel es ofertar este tipo de trabajo y compartir este tipo de formaciones en este sentido". Se ponen de acuerdo y trazan pues un proyecto común, por ejemplo este posgrado – esta sistematización de experiencias pero que se hace directamente en las organizaciones - y a partir de las experiencias de las organizaciones.

JC: Podemos então concluir que para esta ideia de construção de outras epistemologias para a justiça social, se calhar a ideia de visão política, quer do lado das organizações, quer do lado da academia, pode ser a chave da colaboração entre uns e outros?

AB: Sí, una visión política compartida y construida conjuntamente. No es la tuya o la mía, es la que construimos los dos cuando nos ponemos a hablar y permitimos que exista un proceso colaborativo que se tiene que alimentar, donde vamos construyendo esa visión común y luego también reconociendo lo que tú me puedes aportar y lo que yo te puedo aportar. Es también una cuestión de reconocimiento. En el caso inglés era muy claro, o sea, es bueno para la agenda de esta organización tener una universidad que les da un respaldo, un reconocimiento, capacidades de investigación; y para el otro es bueno tener también una organización que les permite entrar en las escuelas, etc. Cada uno de los actores se reconoce, sabe lo que puede aportar o donde puede ser más fuerte y con esto, en estas bases y con esta visión de conjunto, pues empiezan a caminar y luego los caminos aparecen. Las actividades yo creo que nacen cuando existe lo otro. A mí no me preocupa tanto el qué hacer, porque es que eso nace cuando hay lo anterior.

JC: No Sinergias ED fizemos um exercício de sistematização de experiências a partir da primeira edição do projeto e dos vários trabalhos

colaborativos que surgiram. Nesse exercício, associámos a esta visão comum que falas, a ideia da construção dum sentido coletivo da ação, ou seja, para além das motivações próprias de cada instituição (que também existem e que faz todo o sentido existirem). O que se verificou foi que os processos colaborativos que, de alguma maneira, avançaram e tiveram resultados e continuidade foram aqueles que conseguiram construir esse sentido coletivo da ação e, embora esse sentido

coletivo pudesse ser diferenciado, acabava sempre por ser muito ligado à transformação social. Penso que isso reforça também o que estás a dizer.

Muito obrigado por esta conversa...

[Índice](#)



DOCUMENTO-CHAVE

WORLD SOCIAL SCIENCE REPORT 2016 – CHALLENGING INEQUALITIES: PATHWAYS TO A JUST WORLD

Amanda R. Franco¹

- o **Responsabilidade:** UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- o **Autor(es):** ISSC - International Social Science Council, IDS - Institute of Development Studies and UNESCO
- o **Língua:** Inglês
- o **Data de publicação:** 2016
- o **Nº de páginas:** 359
- o **Acesso:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245825e.pdf>

Why does inequality matter?

The lack of equality inside and amongst countries is hostile towards social, economic, and environmental sustainability. In face of this, the international community has its heart set on facing the challenge of reducing inequalities while promoting inclusion and social justice. It is in such conjuncture that we find the *World Social Science Report 2016 – Challenging Inequalities: Pathways to a Just World* (WSSR'16). This report emerges from the need of a holistic view to the study of inequality's many dimensions, by covering seven facets of inequality: economic, social, cultural, political, environmental, spatial, and knowledge.

Inequality: A challenge for social science!

Before addressing multifaceted inequality, it is necessary to go back in time and take a good look at History. Neoliberalism became the main paradigm in Western countries between the 80's and the 90's, a paradigm that is associated to an increase in economic inequalities. The liberalization of economies in a globalized world did

¹ Postdoctoral researcher (SFRH/BPD/122162/2016) with fellowship supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the project UID/CED/00194/2013.

lead to economic growth, but also to income inequality. The *Sustainable Development Goals* were adopted in 2015, resulting from an effort to face 17 challenges to change the world up to 2030 (Neves & Coelho, 2018), according to a “no one will be left behind” motto (cf. 1; 23). Challenge 10 concerns the goal of reducing inequality (within and among countries) while preserving social, economic, and environmental sustainability. To reduce inequalities is to restore fairness, hence, to repair social justice. And such is done by looking further than economic inequality, by diving into inequality's different dimensions and how they interact. Besides, each region and country has its own idiosyncratic dynamics and processes, which help to create, maintain and reproduce inequalities. In face of such a challenge, it is up to social science to help address the issue of inequality, seeing that “the future of inequality is unwritten” (cf. 2, p. 30). In other words, there are different possible futures and “we have a choice of pathways to those futures” (cf. 22, p. 116).

So... what are the hot topics right now?

Seeing that inequality's many facets are visible around the globe, it is vital to design policies that will set the tone for a transformative pathway. Here, according to the WSSR'16, we are talking about assuring employment and a decent income, also reducing massive wage disparity. Access to quality education is crucial. New economic arrangements, which are able to harmonize work and equity, are needed; at a global level, renewed policies are indispensable to help regulate production, trade, distribution and consumption (cf. 43). Growth should be sustainable and inclusive. At the same time, the promises and perils of technology in an ever more automated world should be accounted for (cf. 41; 42). Inclusive social protection, as well as inclusive governance, are a must-have. Yet, to trigger such foundational processes, a touch of political pressure is indispensable, with political leaders taking the lead; on the contrary, such processes may be sparked by citizens and social movements; even better, alliances between both are forged, thus creating the right context for transformative change to happen. “Small changes can add up to big transformations over space and time” (cf. 43, p. 189).

WSSR'16: To whom and what for?

The WSSR'16 is specially intended for students, experts, decision and policy-makers, practitioners, researchers, financing agencies, and civil society, among many, many others who are a part of the inequality problem. Consequently, its relevance relates to all of us who see ourselves as a part of the solution.

Nuts & bolts of the WSSR'16

Besides an introductory section dedicated to key-messages, the WSSR'16 is roughly divided in seven chapters, organized in a total of four parts.

Part I introduces us to “current trends in inequalities”. In chapter 1, “inequalities: many intersecting dimensions”, inequality is analyzed using a local and global lens, despite the challenges of attempting to compare one same phenomenon, such as income inequality (cf. 6) inside one same country, let alone across very unique countries (cf. 4). Besides unfair, horizontal inequalities (i.e., inequality inside one same group) are propitious to social injustice and violent conflict (cf. 7). Nonetheless, inequality exists in many forms – political

(cf. 12), spatial (cf. 13), even digital! (cf. 11) –, which are in turn interconnected with diverse forms of disadvantage, discrimination, and unfairness. Colonialism is but one example of a hegemonic model that served to aggravate existent inequalities besides creating new ones (cf. 9). Gender is another (cf. 14). In chapter 2, “inequalities in different parts of the world”, inequality/ies is/are examined using a magnifying glass. The specific examples of China (cf. 15), India (cf. 16), Russia (cf. 17), sub-Saharan Africa (cf. 18), the Arab region (cf. 19), the USA (cf. 20), and Brazil (cf. 21) are provided.

Part II encourages us to analyze “the consequences of inequalities”. In chapter 3, “consequences and interactions of multiple inequalities”, the seven facets of inequality are considered in terms of present-future consequences, in an interrelated way. There are worldwide web trends in technology and in trade that originate *economic inequality* and *knowledge inequality* (among other kinds), not only inside but also within countries (cf. 24). *Social inequality* can be observed in the (lack of) access to plain health care, very often contingent to an individual's gender, level of education, socioeconomic status, employment status, and even geographical location (cf. 30). *Cultural inequality* becomes perceptible when certain individuals are deprived from their life aspirations given their ethnic origins (cf. 34), socioeconomic status (cf. 35), or disability (cf. 36). As for *political inequality*, while vertical inequality (i.e., between individuals) does not seem to lead to the risk of political conflict, horizontal inequality does seem to do the trick, and for that reason, policies are needed (cf. 25). Even though ignorance may very often trump scientific evidence, *environmental inequality* is a glaring contemporary (and continuous!) issue, with production and consumption behaviors creating an unsustainable permanence here on Earth (cf. 27); the unequal food distribution system (cf. 33), the complexity of simply acceding to an essential resource as water in sub-Saharan Africa (cf. 28), or the barriers to afford clean, renewable energy cook stoves in India (cf. 29), are mere examples. The own geographical scenery in which an individual lives and works will offer her/him a very particular familiarity with (*spatial*) *inequality*, reliant on variables such as the neighborhood one lives in (cf. 32). Chapter 4 previews gruesome “inequality futures” if measures are not promptly taken to assure environmental sustainability, economic democracy (cf. 37), income fairness (cf. 38), and wealth equality (cf. 39), just to name a few. Political intervention is needed, combining both internal and international actions to fight inequality in its many forms (cf. 40).

Part III shows us “transformative responses, transformative pathways” as an answer to the challenges posed by inequality. First, it is necessary to initiate processes related to “changing the rules”. In chapter 5, the relevance of creating policies that assure social protection (cf. 55), regulation of the labor market, full employment, and labor market outcomes is stressed, given the magnitude of household income to individuals, families, and country (cf. 44). In this respect, measures such as the *Unconditional Basic Income* provided to each citizen to enable her/him to avoid getting stuck below the poverty line (cf. 56), or *Universal Health Coverage* (cf. 57), are equated. The liberalized and globalized kind of financial system that we follow has contributed to instigate a considerable part of inequality; thus, this sector must undergo restructuring and regulation, guaranteeing at all times the sustainability and equality of development movements (cf. 49). Reforms to governance are crucial in reducing inequalities within and among countries, by promoting a fairer redistribution of wealth and land, transformative regulation policies that are socially responsible (cf. 58), besides faster access to social rights (cf. 45, 52, 54). Here, corruption must be prevented and criminalized given its harmful effect on equality, for it rejects social policies such as education or universal health care, and undermines social trust in

the public sector (cf. 59). Politics and domestic-international policy are another cornerstone dimension (cf. 48), with progressive policies (cf. 46, 49) and changes in the tax system (cf. 47, 50) having the potential to be decisive. Here, using legal rights in a counter-hegemonic way can be powerful in fighting against inequality (cf. 53). As for gender, it is a permanent issue; the inclusion of women in politics and policy-making, with access to government and other positions of participation, is way overdue (cf. 51). In chapter 6, there is a call for “mobilizing for change”, which entails concrete actions such as social movements (cf. 60), given the power of protests (cf. 61), uprisings (cf. 62), the arts (cf. 63), etc. Citizens (should) play a decisive role in the public sphere, so they are responsible and accountable for expressing their voice and claiming their rights (cf. 64).

Part IV has one chapter, which inspires us with “transformative knowledge for a just world”. The WSSR’16 Editorial Team starts by identifying guidelines for social science research on the topic of inequality for the next 10 years. A list of 10 priorities for this (re)new(ed) agenda is provided (cf. 68). Despite the value of social science research, caution is needed, since “knowledge divides” (cf. 69, p. 280); in other words, scientists from diverse areas and diverse latitudes are writing on inequality and social justice, which may also impact the research that is produced. There are good examples of good practices, though (cf. 72, 73). Nonetheless, to overcome such issues, but also to inform citizens, policy and opinion-makers’ big data should be used (cf. 70). As a matter of fact, it is ever more indispensable for us all to be using, or at least understanding, the economic and political slang, since it will enable us to understand what is actually happening nearby and around the world (cf. 71).

Putting together the nuts & bolts!

In a nutshell, Part I is an expedition back in time, offering us an insight of how economic inequality around the world prospered and how it led to its current expressions. Yet this view goes further than the economic side of inequality, seeing that there are many interrelated facets of inequality, which combined create and aggravate social, economic, political, and environmental processes that are antagonistic to social justice. From here emerges the challenge of considering and assessing inequality in its diverse and interrelated facets (cf. 3). In Part II, we move forward in time, foreseeing the harmful consequences of the multiple and interrelated forms of inequalities around the world. Part III offers an alternative image of the future, which is accomplishable, first, by knowing one’s History (cf. 66), and only then by looking into the future, via transformative actions to fight against inequalities, given the injustice they contain (cf. 65). Only by changing the rules of the (very real) game and by mobilizing all for change will it be possible to work the odds in our favor. “Rising extreme inequality is a concern for us all” (cf. 67, p. 269). Finally, Part IV leaves us with top priorities and concrete guidelines on how to understand, measure, and suppress inequality. Not only (social) scientists are being accounted for, but citizens in all shapes and sizes too.

Core message of the WSSR’16

Despite misleading advertising, “globalization has generated winners and losers” (cf. 5, p. 48), both inside one same country (e.g., upper class versus middle class) and across countries (e.g., Western countries versus African countries), leaving a few too many (people and countries) behind, regardless of the *Sustainable Development Goals*’ key-dictum. Since social science is defended as essential to understand inequalities and to help transform unfairness into social justice, the WSSR’16 puts forward seven actions that are priority

guidelines for a transformative kind of social science, and which try to address all seven facets of inequality: to build knowledge on inequality; to develop methods to measure inequality in a longitudinal and transversal way; to identify different expressions of inequality; to analyze how different expressions of inequality are created and perpetuated; to consider inequality both farther and globally; to discover, through scientific research, possible forms of equality; to create interdisciplinary know-how on inequality and equality. There is need for (more) transformative forms of public action, rooted in group-based dynamics and interconnected world views, such as inclusive citizenship and social solidarity (cf. 8). In this context, it is not surprising that education plays a protagonist role, being crucial to foster equality processes such as gender parity, peace relationships, public health, or sustainable production-consumption dynamics (cf. 10). How do we measure if the efforts made to reduce inequality are be(com)ing effective in any country? Three (economic, social, and political, respectively) indicators may be used: the Palma ratio, which considers the income share of the top 10% and the income share of the bottom 40%; a subjective assessment of relative well-being in a set of basic indicators, such as education, housing, health, and employment; an objective measurement of representation and decision-making entities (cf. 74).

Take-home message!

The wave of Syrian refugees who are fleeing their country and entering other countries (cf. 26), or the Ebola outbreak in Guinea that reaches nearby – and further – countries (cf. 31), illustrate well how we may live locally but we do reach globally. Despite its unique identity, culture, and history, each individual and country is affected by other individuals and countries. In other words, the whim of separateness is pure fiction. And yet, there are devastating discrepancies between us citizens of the same world; according to Oxfam, “the richest 80 people have the same wealth as the poorest 3.5 billion” (2015, pp. 4-5). Why? Because (income) inequality has increased virtually all over the world, although at different rhythms in each region and country (Chancel, 2018). All different – yet the same – forms of inequality help to increase and perpetuate all the great crises of our time: injustice, poverty, hunger, vulnerability, prejudice, and so on, and so on... The WSSR'16 does not intend to be an in-depth account, since it offers but a brief narrative of inequality around the globe, yet it is wide-ranging, being comprehensive and illustrative enough of the different inequalities. Like a postcard, it gives an image and a short description of reality. It is up to the receiver to decide taking the trip to that place. Besides practical and photographic, the WSSR'16 is successful in shedding light on the path we have followed so far. What comes ahead is a simple forecast, yet it is up to each one of us to change the colors of that future. In such an endeavor, Education may be pinpointed as a pillar leading to equality by educating individuals to regard Earth as a shared home, and other human beings as equals. Yet, to do so, it is necessary to transform Education itself, leading it towards change (Sterling, 2001). For instance, Development Education and Global Citizenship Education are already acknowledged as essential in helping individuals to build notions of sustainable development, gender equity, cultural diversity, peace culture, among others, along schooling (Neves & Coelho, 2018). There is a long way ahead. In Europe, education inequalities are evident. In Portugal, for instance, education level is still very much dependent of the socioeconomic origin (European Commission, 2017). And yet, the WSSR'16 offers examples of good practice, as well as guidelines for effective measures to overthrow inequality. It is us up to us all.

Additional References:

- Chancel, L. (General Coord.) (2018). *World Inequality Report 2018*. Retrieved from <http://wir2018.wid.world>.
- European Commission (2017). *Education and training in Europe: Inequality remains a challenge*. Press release. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4261_en.htm.
- Neves, L., & Coelho, L. S. (Coord.) (2018). *Global Schools. Propostas de integração curricular da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º e 2.º CEB* [Curricular integration proposals for education for development and global citizenship in 1st and 2nd Cycles of Elementary Education]. Viana do Castelo, Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).
- Oxfam (2015). *Inequality and the end of extreme poverty*. Oxfam Media Briefing. Retrieved from https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/inequality_and_the_end_of_poverty_o1_media_brief_final.pdf.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Cambridge: Green Books.

[Índice](#)



RECENSÃO CRÍTICA

Hui Li¹

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS. PROPUESTA DE ACTIVIDADES ENMARCADAS EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Martínez Lirola, María (2017) *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Editorial Comares

El libro *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz* ha sido elaborado por la profesora María Martínez Lirola, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante y Research Fellow, Department of Linguistics, University of South Africa (UNISA), cuyas principales líneas de investigación son estudios discursivos, la Gramática Sistémico Funcional y la Lingüística Aplicada, además de sus investigaciones sobre la igualdad del género.

¹ Doctora de español e inglés como lenguas extranjeras del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante

El libro está muy bien estructurado y se divide en dos partes claramente diferenciadas. La primera consiste en la parte teórica, y trata de la introducción general al análisis crítico del discurso (ACD) y a la gramática visual en un enfoque educativo basado en competencias. Esta parte incluye tres capítulos que resumimos a continuación:

En el primer capítulo, la autora nos muestra la importancia de la enseñanza por competencias y la clasificación general y específica de ellas, entre las cuales se destacan las competencias sociales. Se enfatiza que la educación es una herramienta en la que hay que optar por temas globales, actuales y relacionados con la paz, la justicia social, la igualdad, los derechos humanos, entre otros. De esta forma, se amplían las perspectivas de los y las estudiantes para que entiendan lo que sucede en el mundo, que desarrollen la capacidad crítica y que participen en la construcción de un mundo mejor.

En el segundo capítulo, se diferencia el ACD y el análisis del discurso que no es crítico. Además se precisa que el ACD se centra en el estudio de los fenómenos sociales complejos y se emplea una aproximación multidisciplinar y multimetodológica. El texto se considera como una muestra de lengua en uso y el resultado de varias elecciones dentro del sistema, y hacer análisis críticos de un discurso nos lleva a conocer la realidad social que se refleja en la lengua. Se presenta también la relación entre la lengua, la ideología y la cultura, y la relación entre la lengua y el poder, pues ciertas formas lingüísticas se emplean para la expresión de poder. Así mismo, en este capítulo se señalan algunas de las ideas relacionadas que el ACD tienen con la Gramática Sistémica Funcional (GSF) fundada por Michael Halliday. Al final del presente capítulo, se enumeran los recursos para la cohesión del texto.

En el capítulo 3, conocemos la definición y las características de los textos multimodales, que consisten en los que combinan varios modos de comunicación lingüísticos y visuales, los cuales nos ayudan a entender mejor el significado que se quiere expresar el texto. Además, se introducen la gramática visual como marco teórico para analizar los textos multimodales, las características y las tres maneras de la composición en estos textos: el valor de la información, la prominencia y los marcos. También encontramos la presentación de las funciones de la lengua en los textos multimodales que son representacional, orientacional y composicional.

La segunda parte del libro trata de los aspectos prácticos. Esta parte se compone de los capítulos cuarto y quinto. En el cuarto capítulo, la profesora Martínez Lirola se centra en la presentación de las ideas fundamentales de tres aproximaciones didácticas con diferentes enfoques: la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. La autora nos muestra las cinco generaciones de la educación para el desarrollo, cuya finalidad didáctica consiste en formar personas para que sean agentes solidarios que luchan para un mundo más justo y más humano. Con respecto a la educación con perspectiva de género, se centra en defender la igualdad de recibir la educación de las mujeres dentro de la educación inclusiva, en cuanto a la educación para la paz se enfoca en la paz positiva, que trata de la ausencia de guerra y también de la paz en los ámbitos sociales, económicos, educativos, entre otros.

El libro acaba con el quinto capítulo, que consiste en la propuesta de actividades prácticas que potencian los principios del análisis crítico del discurso, de la enseñanza multimodal y de las tres aproximaciones didácticas anteriormente mencionadas. La autora propone una metodología cooperativa para emplear

actividades basadas en textos reales de temática social, las cuales facilitarán la adquisición de competencias sociales. Martínez Lirola nos presenta las siguientes actividades realizadas en clase: presentación oral cooperativa, debate cooperativo, el análisis de textos de temática social y la escritura de ensayos.

El libro *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz* tiene una estructura muy clara, tal y como hemos mencionado anteriormente, debido a que la autora lo ordena en dos partes: por un lado encontramos la parte teórica y por otro lado la práctica. De esta manera, el lector se sitúa enseguida en el contexto, lo cual facilita su comprensión. Las dos partes están estrechamente vinculadas y eso demuestra la posibilidad al alumnado de adquirir los conocimientos lingüísticos y a su vez de desarrollar las competencias sociales de modo que sea posible trabajar la capacidad crítica en el aula y trabajar con temas sociales reales de la actualidad.

La parte práctica nos muestra actividades concretas y aplicadas en el aula por la misma autora. Esta parte será de utilidad para guiar a los docentes sin experiencias en la metodología cooperativa o en el diseño de distintas actividades en el aula. Además, se dan algunas claves para trabajar con los conflictos que surgen en el aula cuando se trabaja de manera cooperativa.

Finalmente, me gustaría terminar esta reseña reconociendo el gran trabajo teórico y a la vez práctico por parte de la profesora María Martínez Lirola. Este libro será de mucha utilidad no sólo para los y las estudiantes universitarios y los profesores y las profesoras correspondientes de carreras como Filología, Comunicación, Publicidad y Educación, sino también para el alumnado y el profesorado de primaria y secundaria debido a que la metodología que se propone en el libro se puede emplear en todos los niveles educativos.

[Índice](#)





Anne Kaboré Leroy¹ & Lise Trégloze²

UNE RECHERCHE ACTION SUR L'IMPACT DE L'EDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET À LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE: C'EST POSSIBLE ET ÇA FAIT DU BIEN

Miguel Sierra, Adélie; Graugnard, Gilbert; Kabore, Anne; Noury, Audrey et membres du groupe de travail (2014). *Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale. Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement*. Les Collections du F3E. Educasol.³

Par EDUCASOL - Plate-forme Française d'Education à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale:

La recherche action en 4 chiffres

13 structures engagées dans la démarche

La recherche action s'est déroulée sur deux années (2013-2014). Huit ONG, dont la FADM qui apporte ici son témoignage, y ont contribué ainsi qu'une collectivité territoriale. Ces acteurs ont été des praticiens chercheurs. Ils ont identifié dans leurs projets en cours ou à venir un champ d'expérimentation et cherché des solutions adaptées pour traiter de l'impact de leurs actions.

L'équipe d'animation était composée d'une salariée de chacune des structures porteuses du projet Educasol et le F3E et de deux experts (l'un du champ de la coopération internationale, l'autre du champ de l'ECSI). Le rôle de l'équipe d'animation consistait à faciliter le processus en accompagnant ensemble le groupe et ses

¹ Responsable Observatoire et Laboratoire – Educasol.

² Responsable Éducation - Fédération Artisans du Monde - et membre du réseau Educasol

³ Voir <http://www.educasol.org/IMG/pdf/Guide-EAD-web-1.pdf>

membres individuellement, à recenser les ressources existantes, à organiser les temps de rencontre et à formaliser les apprentissages au fil de l'eau.

La proximité des 2 structures porteuses, Educasol et F3E - deux collectifs ayant des membres en commun - ainsi que leur complémentarité, l'une spécialisée sur les questions d'ECSI l'autre sur les questions de formation et d'évaluation, ont permis une communication fluide et une capacité à adapter le projet au fil de l'eau.

Trois principes d'actions ont animé la démarche

- Être dans une démarche d'apprentissage et permettre aux acteurs de se renforcer sans dépendre d'une expertise externe, même si l'accompagnement était nécessaire.
- Faciliter la construction collective de ce qui faisait sens à partir d'une diversité de personnes et d'expérimentation plutôt que de chercher à normaliser et prescrire des solutions standardisées.
- Aborder la dimension politique intrinsèque au changement, laquelle ne peut être appréciée qu'au travers d'une pluralité d'acteurs en situation de confiance.

Une quarantaine de rencontres de format varié

Comment insuffler un rythme suffisamment soutenu pour avancer collectivement, tout en respectant les rythmes spécifiques de chacune des 9 expérimentations? En organisant régulièrement des rencontres de format très divers: réunions bilatérale (à Paris ou sur site) entre chacun des acteurs d'ECSI et un binôme salarié/expert de l'équipe d'animation; séminaire réunissant l'ensemble des participants; formations avec des intervenants extérieurs; rencontres entre équipe d'animation et autres experts et enfin journées ouvertes au acteurs éducatif du changement social... Sans oublier bien sur les réunions interne à l'équipe d'animation afin de préparer les rencontres, de formaliser les acquis, et parfois de reculer pour... mieux sauter et dépasser difficultés rencontrées chemin faisant! Ce rythme a permis d'avancer sans s'essouffler et sans dramatiser les difficultés rencontrées.

Trois types de production

A l'issue de ce processus itératif, ont été produits: une courte vidéo pour expliquer les enjeux et donner envie aux acteurs d'ECSI de travailler sur l'impact de ses actions; une publication: «Sur le chemin de l'impact» ainsi que des notes de capitalisation sur la démarche produites par chacune des parties prenantes.

Un contexte favorable pour aborder des défis communs

La concomitance de dynamiques national...

Cette recherche action s'est développée dans un contexte national de débats sur les enjeux du développement et de la solidarité internationale. La tenue des assises du développement et de la solidarité internationale initié par le Ministère des Affaires étrangères a rassemblé tous les acteurs du champ de la coopération et de la solidarité internationale (universitaire, collectivités territoriales, entreprises, fondations

d'entreprises, syndicats, associations...). Elle a abouti à la 1^{er} loi d'orientation sur ce sujet. Par ailleurs, l'Agence Française de Développement, principal bailleur de l'ECSI réalisait une cartographie de l'EAD sur la base des projets cofinancés. Enfin une réflexion collective sur l'évolution des concepts et des enjeux de l'ECSI était en cours au sein d'Educasol.

A facilité la mobilisation collective autour des défis suivants:

- Démontrer l'utilité sociale de l'ECSI, dans un contexte politique tendu ou l'ECSI bénéficie d'un soutien financier très faible (ex :0,02% de l'Aide publique au développement) malgré la reconnaissance partagée des enjeux qu'elle porte.
- Travailler à une vision commune de l'impact d'actions d'ECSI portées par une variété croissante d'acteurs.
- S'inspirer des apports méthodologiques des sciences humaines encore peu appropriés par les acteurs français de l'ECSI.
- Clarifier les types d'effets produits par la très large palette d'activités que recouvre l'ECSI (sensibilisation, formation, plaidoyer, mise en réseau...).
- Et enfin dernier défi et non le moindre: dépasser les résistances des acteurs d'ECSI eux même face à l'évaluation de leurs actions et les difficultés méthodologiques que cela implique vu la dimension immatérielle des changements attendus.

Après le défrichage, le cheminement collectif continue!

Un périmètre d'expérimentation qui incite à l'humilité

Les acteurs participants directement à la recherche action ont été les plus touchés. Rien ne remplace le «faire ensemble» à partir des diversités de chacun! Par ailleurs, le périmètre des actions expérimentés était peu diversifié et d'envergure modeste. Enfin nous avons vécu somme toute une démarche interculturelle, du fait de la diversité des parties prenantes, celle-ci procure joies et... lenteurs...

Placer l'acteur au centre de la réflexion sur l'impact

Le principal enseignement de cette recherche action est la prise de conscience que c'est l'acteur, et non l'action, qui doit être placé au centre de la réflexion sur l'utilité sociale de l'ECSI. C'est une des raisons qui ont amené Educasol à changer de terminologie et à parler d'ECSI et non plus d'EAD SI. Le terme de développement est remplacé par celui de citoyenneté. Le second enseignement est qu'il incombe aux porteurs d'action de définir au plus près les changements recherchés auprès des acteurs sociaux. Enfin travailler sur l'impact leur permet de voir en quoi leurs actions contribuent au changement sans pour autant qu'ils puissent attribuer à leur seule action ces changements.

Continuer le chemin dans un espace stabilisé pluri acteur: l'Observatoire de l'ECSI

Cette recherche action s'est prolongée dans le cadre du programme PRISME piloté par le F3E. Celui-ci associe acteurs de l'ECSI, acteurs de la coopération et partenaires internationaux sur l'expérimentation des approches orientées au changement.

Par ailleurs à l'issue de cette recherche action, Educasol et F3E ont décidé de co-organiser une formation annuelle de trois jours sur les effets des actions d'ECSI.

Enfin ce travail a permis de partager le constat selon lequel le changement social auquel contribue l'ECSI ne peut être apprécié qu'au travers une diversité de points de vue d'acteurs. C'est là un des enjeux de l'Observatoire de l'ECSI qu'Educasol anime depuis 2017. En facilitant la structuration des données sur les actions, les acteurs et l'impact l'ECSI, l'Observatoire entend contribuer en lien avec le Laboratoire et le Think tank à une meilleure connaissance de ce qu'est l'ECSI, des enjeux qu'elle porte et de sa portée transformatrice.

Par FADM - Fédération Artisans du Monde

La recherche action: un luxe nécessaire

Tenter d'évaluer l'impact de la grande diversité des pratiques éducatives du réseau Artisans du Monde relevait de l'impossible pour l'équipe éducation de la fédération. De plus trop souvent l'évolution de la consommation de produits du commerce équitable est identifiée comme étant un bon marqueur de l'impact d'une action d'éducation au commerce équitable. Or l'indicateur que représente la consommation de produits – tout équitable qu'ils soient- signifierait qu'une action éducative n'entraînant pas d'acte d'achat serait donc inefficace... alors même que l'éducation à la consommation responsable intègre d'autres leviers de changement tel que celui de consommer moins avant tout! Ainsi, lasse de me «casser les dents» sur ce sujet, j'ai accueilli avec enthousiasme cette proposition de recherche action.

Il est rare pour un acteur, tiraillé entre ses engagements via des projets subventionnés, ceux de sa base militante et de sa direction, de s'offrir le luxe de s'engager dans une dynamique de recherche-action, où le processus compte plus que le résultat, où le droit à l'erreur est possible, où l'examen d'entrée repose plus sur nos doutes que sur nos certitudes... Le côté spontané, bienveillant et surtout apprenant de cette expérience, qui s'enrichissait tout autant des apports de nos experts, que de ceux des collègues d'autres ONG qui «pataugeaient» comme nous a été très vivifiant!

Ne pas se sentir seule est déterminant! Durant cette expérience, j'ai ressenti un fort sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté: celles des acteurs et actrices de l'ECSI se préoccupant de l'évaluation de l'impact de leurs actions... Petit monde s'il en est, mais soudé, solidaire et motivé! Lorsque je suis amenée à devoir justifier pourquoi il importe pour une organisation comme la mienne d'adhérer à ce type de collectif, je peux citer cet exemple d'activité que la FADM n'aurait jamais su et pu mettre en place de manière autonome.

Associer les membres du réseau: un enjeu incontournable

Le rythme des réunions et la grande disponibilité des accompagnants ont permis d'étaler ce travail sur deux ans et d'associer des acteurs locaux. S'il était important pour moi d'acquérir une «culture de l'évaluation», il était indispensable de pouvoir associer au mieux les membres de mon réseau et en premier lieu les plus concernés: les animateurs et animatrices des associations locales qui interviennent toute l'année auprès de divers publics. Le périmètre de l'expérimentation s'est porté sur des «projets d'années» en établissement scolaire, menés par un groupe de salarié.e.s d'associations locales en Rhône-Alpes.

Deux éléments ont permis de dépasser les résistances des acteurs de terrain pour rentrer dans la démarche. Nous avons présenté la démarche comme:

- Un moyen de partager avec eux le souci de mieux faire connaître les métiers de l'ECSI, de mieux défendre cette mission d'éducation au commerce équitable et non comme un moyen d'améliorer la qualité d'actions, ce qui a renforcé leur confiance.
- Déconnectée de toute « commande » des bailleurs et non la dernière étape imposée d'un projet, ce qui n'en facilite jamais la réappropriation.

Un premier pas modeste mais décisif

Certes si cette activité avait été menée avec une «obligation de résultat», celui-ci aurait été amer pour la FADM. L'expression «accoucher d'une souris» prendrait là tout son sens. En effet, en terme de résultat tangible, la FADM n'a malheureusement pas pu aboutir à l'évaluation de l'impact de ces fameux projets d'années menés par des salarié.e.s en Rhône-Alpes, pour cause du désistement desdit.e.s salarié.e.s que nous n'avons finalement pas su accompagner jusqu'au bout dans un contexte difficile pour la pérennité de leurs postes.

Force est de constater par contre que les outils créés pendant la recherche-action font encore référence en 2018: la vidéo est utilisée dans des formations d'animateurs et animatrices en ECSI co-organisées par la FADM et d'autres membres d'EDUCASOL et la publication a inspiré plusieurs travaux.

Enfin et surtout la capitalisation de cette expérience a permis de tirer de nombreux enseignements qui ont été partagés plus largement dans l'équipe nationale et celle de sa commission éducation.

Appliquer à nous même les enseignements de la recherche action

Nous avons commencé à nous appliquer à nous même les changements que nous aimerions chez les autres: s'il est important d'avoir une vision «évaluative» pour toute action d'éducation et de dédier du temps et des moyens à celle-ci, alors la FADM se devait de se doter de moyens clairs et d'expérimenter des méthodologies d'évaluation d'impact sur ses propres actions. C'est pourquoi, après une phase de formation des salarié.e.s et de personnes ressources à la fédération sur l'évaluation, nous avons décidé d'expérimenter à plus grande échelle.

Profitant d'un projet européen ambitieux «Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable», soutenu par ERASMUS +, qui allait permettre à la FADM de mener des activités pendant 3 ans avec un lycée français (Bel

Orme à Bordeaux) et des partenaires européens (comme le CIDAC au Portugal) sur une palette large d'actions d'éducation au commerce équitable, nous avons cherché à y poser dès le début les bases d'une évaluation d'impact.

C'est là pour moi un des apprentissages de cette recherche-action: si on veut évaluer un projet, il faut s'en préoccuper dès le début et non pas à la fin!

Ainsi, nous avons recruté deux volontaires à qui j'ai tenté de transmettre cet engouement pour l'évaluation de l'impact en ECSI en les incitant à la lecture du guide réalisé à la suite de la recherche action. Et la sauce a pris! Nous avons réfléchi ensemble à une méthodologie d'évaluation adaptée à notre projet et confirmé ses objectifs en termes de renforcement de compétences attendues des participants à ce projet (jeunes et encadrants). Durant 3 ans, un binôme recueillait la parole des participants aux 5 rencontres européennes, les mettant ensuite en perspective dans des rapports d'analyse très complets. D'autres activités ont également permis d'évaluer divers aspects: les compétences formelles et non formelles acquises par les jeunes (certains en risque de décrochage scolaire), l'appropriation du projet dans les structures...

Tout ceci constitue aujourd'hui une matière bien précieuse qu'il convient de capitaliser pour en retirer la substantifique moelle et permettre enfin à la FADM, 5 ans après cette recherche-action, de disposer d'une évaluation d'impact d'une de ses actions d'éducation au commerce équitable, de qualité, et dont les conclusions sont très attendues d'un bon nombre d'acteurs.

L'évaluation de l'impact de l'ECSI: une démarche d'avenir!

La loi de 2014 sur l'Economie sociale et solidaire ouvre aussi de nouvelles opportunités pour creuser plus loin ce chemin tortueux de l'impact de l'ECSI. Les acteurs français du commerce équitable sont donc tenus maintenant d'intégrer pleinement la dimension éducative du commerce équitable. Ainsi, la question se pose: «Que font les labels de commerce équitable pour contrôler l'engagement éducatif des acteurs du commerce équitable?». Branle-bas de combat chez les acteurs: l'éducation au commerce équitable est en passe de devenir un facteur de différenciation marketing dans la course des labels pour leur reconnaissance publique. On peut se réjouir que l'éducation soit l'avantage comparatif des acteurs, mais on peut aussi craindre un «ECSI'washing»! Dans ce contexte, l'évaluation de l'impact de l'ECSI peut devenir un outil pour travailler le sens, la vision politique et les pratiques pédagogiques de tout acteur souhaitant s'en prévaloir.

Índice

PUBLICAÇÕES RECENTES

AS INVASÕES FRANCESAS - IDENTIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

- o **Editor:** AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global
- o **Autores:** Equipa da AIDGLOBAL e José Manuel Lourenço Matias
- o **Revisão Científica:** M. Antónia Barreto, Instituto Politécnico de Leiria/ESECS
- o **Língua:** Portuguesa
- o **Data de publicação:** 2017
- o **N.º de páginas:** 68
- o **Acesso:** http://aidglobal.org/estudo_invasoes_francesas_ED/src/livro.pdf

Apresentação

O estudo foi realizado no contexto do “Educar para Cooperar: a Rota Histórica das Linhas de Torres e a Cidadania Global”, um projeto que teve como objetivo desenvolver recursos e formar alunos, professores e atores de desenvolvimento local de seis Municípios para as temáticas e valores da Educação para o Desenvolvimento (ED) de forma a mobilizá-los para a promoção da Cidadania Global, a partir da ligação da ED ao património da Rota Histórica das Linhas de Torres.

A investigação desenvolvida analisou as correlações existentes entre os factos históricos associados ao património da Rota Histórica das Linhas de Torres (RHLT) e os temas de Educação para o Desenvolvimento (ED).

O estudo desta correlação e de todos os seus vetores revelou ser fundamental para se aprender com o passado, analisar o presente e projetar o futuro no sentido de promover sociedades mais justas e sustentáveis.

Nas conclusões refere-se que o património cultural local, como é o caso das Linhas de Torres, inspira uma viagem ao passado comum de cada comunidade, mais próximo das suas origens culturais, servindo de veículo prioritário para uma observação empírica, que permite a extrapolação geográfica (para outros locais do mundo) e temporal (para os dias de hoje). Assim, poderá tornar mais realista e empática a apreciação de situações passadas.

A partir da análise dos factos históricos explorados na RHLT, do enquadramento da ED e do trabalho realizado pelas equipas técnicas dos Centros de Interpretação das Linhas de Torres e dos Municípios, tornam-se claras as possibilidades de valorização do património da RHLT à luz da ED e as mais-valias de o fazer. O estudo apresenta exemplos de como trabalhar esta associação em sala de aula e na comunidade.

Cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e pela Fundação Montepio, o projeto foi promovido pela AIDGLOBAL em parceria com os Municípios de Arruda dos Vinhos, Loures, Mafra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras e Vila Franca de Xira, e ainda pelo Centro de Formação de Loures Oriental.

Presentation

The study was carried out within the framework of "Educate to Cooperate: the Historical Route of the Torres Lines and Global Citizenship", a project which aimed to develop resources and to train students, teachers and local development actors from six Municipalities in the topics and values of Development Education (DE) in order to engage them in the promotion of Global Citizenship, from the connection of DE to the heritage of the Historical Route of the Torres Lines.

The research carried out analyzed the correlations between the historical facts associated with the Heritage of the Torres Lines and the themes of Development Education (DE).

Studying this correlation and all its vectors has proved to be fundamental to learn from the past, analyzing the present, and projecting the future to promote more just and sustainable societies.

In the conclusion, it is stated that local cultural heritage, such as the Torres Lines, inspires a trip to the common past of each community, closer to its cultural origins, serving as a priority vehicle for an empirical observation that allows the geographical extrapolation (to other places in the world) and temporal (to the present day). Thus, it can make the appreciation of past situations more realistic and empathic.

From the analysis of the historical facts explored in the Historical Route of the Torres Lines, of the DE framework and of the work carried out by the technical teams of the Interpretation Centers of the Torres Lines and the Municipalities, the possibility of valuing the Torres Line patrimony in light of DE and the added value of doing it become clear. The study presents examples of how to carry out this association in classrooms and in communities.

Co-financed by Camões – Cooperation and Language Institute, I.P. and by Fundação Montepio, the project was promoted by AIDGLOBAL in partnership with the Municipalities of Arruda dos Vinhos, Loures, Mafra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras and Vila Franca de Xira, and also by the Centro de Formação Loures Oriental.

Índice

MOCHILA DO SOLDADO – PARTIR DA GUERRA PARA A PAZ

- o **Editor:** AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global
- o **Autores:** Equipa da AIDGLOBAL, equipas técnicas dos Municípios parceiros do projeto “Educar para Cooperar: a Rota Histórica das Linhas de Torres e a Cidadania Global” e professores envolvidos no mesmo projeto
- o **Revisão didático-pedagógica e linguística:** M. Antonieta Pires
- o **Ilustração, design e paginação:** Joana Rita
- o **Língua:** Portuguesa
- o **Data de publicação:** 2017
- o **Número de páginas:** 68
- o **Acesso:** http://aidglobal.org/files/2018_01_19_GUIA_Mochila_Soldado_FINAL.pdf

Apresentação

A “Mochila do Soldado - Partir da Guerra para a Paz” tem como objetivo principal a promoção da Cidadania Global, associando temas atuais como a guerra, a pobreza e as desigualdades sociais ao património da Rota Histórica da Linha das Torres. O recurso pedagógico pretende ser um instrumento de trabalho de livre acesso a professores, educadores e profissionais da área do património que trabalham com crianças e jovens e que desejam contribuir para sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis.

Composta por variadas atividades nas quais os métodos participativos são privilegiados, a “Mochila do Soldado” inclui propostas a serem desenvolvidas em espaços de educação não-formal e planificações com articulação curricular para serem implementadas na escola. Envolve os alunos em jogos, chuvas de ideias, dramatizações, debates, concursos e outras estratégias, disponibilizando adereços e materiais auxiliares apropriados para esse fim.

Na primeira parte do guia que integra a mochila, constam 9 planificações ordenadas por temas de Educação para o Desenvolvimento e, na segunda secção, incluem-se 14 planos com propostas de articulação curricular,

ordenados por disciplinas, cujo objetivo é serem trabalhados na escola, antes ou após a visita ao património das Linhas de Torres.

O recurso enquadra-se no projeto “Educar para Cooperar: a Rota Histórica das Linhas de Torres e a Cidadania Global” cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e pela Fundação Montepio, e desenvolvido em parceria com os Municípios de Arruda dos Vinhos, Loures, Mafra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras e Vila Franca de Xira e com o Centro de Formação de Loures Oriental.

Presentation

The “Soldier's Backpack - From War for Peace” aims to promote Global Citizenship, articulating current topics such as war, poverty and social inequalities to the Heritage of the Historical Route of the Torres Lines. It is a free-access tool for teachers, educators and heritage professionals who work with children and young people who wish to contribute to more just, equitable and sustainable societies.

With different activities in which participatory methods are privileged, the “Soldier's Backpack” includes proposals to be developed in non-formal educational spaces and curricular articulation plans to be implemented in schools. It engages learners in games, brainstorm activities, dramatizations, debates, contests and other strategies, providing appropriate props and materials for this purpose.

In the first part of the guide that composes the backpack, there are 9 pedagogical plans ordered by Development Education topics. The second section, includes 14 plans with proposals of curricular articulation, ordered by subjects that are meant to be worked in schools, before or after the visit made to the Torres Lines heritage.

The resource was produced in the framework of the project “Educate to Cooperate: the Historical Route of the Torres Lines and Global Citizenship” co-financed by Camões – Cooperation and Language Institute, I.P. and Fundação Montepio, and implemented in partnership with the Municipalities of Arruda dos Vinhos, Loures, Mafra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras and Vila Franca de Xira, and also by the Centro de Formação Loures Oriental.

[Índice](#)



MIGRAÇÕES E DESENVOLVIMENTO

- o **Responsabilidade:** FEC - Fundação Fé e Cooperação e IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr
- o **Autora:** Patricia Magalhães Ferreira
- o **Língua:** Portuguesa
- o **Data de publicação:** Novembro de 2017
- o **Número de páginas:** 150
- o **Acesso:** http://www.fecongnd.org/pdf/publicacoes/estudoMigracoes_coerencia.pdf

Apresentação

Garantir um mundo mais justo, mais digno e sustentável é mais do que nunca uma exigência da comunidade internacional e nacional. Neste quadro, a Coerência das Políticas para o Desenvolvimento (CPD) afirma-se como um conceito, uma abordagem e um instrumento para assegurar que as várias políticas setoriais não colidem com os esforços de erradicação da pobreza e de promoção do desenvolvimento, ao nível global, europeu, nacional e local. Numa sociedade globalizada e interdependente, onde os desafios do desenvolvimento são complexos e multidimensionais, é necessário que as políticas públicas sobre migrações, as alterações climáticas, o comércio, a segurança ou a soberania alimentar contribuam para uma transformação efetiva e para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A União Europeia (UE) e os seus Estados Membros garantiram a CPD enquanto compromisso político e obrigação legislativa no quadro do Tratado de Lisboa, mas estarão as instituições e países europeus a prosseguir políticas setoriais que contribuem de forma efetiva e sustentável para o desenvolvimento?

As migrações têm sido apontadas como um dos principais motores de desenvolvimento, tanto nos países de origem como de destino. Na era da mobilidade, a agenda mundial sobre migração e desenvolvimento é cada vez mais complexa e reconhece essa interligação multifacetada, fornecendo um enquadramento para medidas concretas que tenham um impacto significativo na vida dos migrantes e das suas comunidades. No entanto, a instrumentalização e securitização deste tema tem prejudicado a promoção da migração e da mobilidade enquanto fator de desenvolvimento. Para além disso, se foram efetuados esforços enormes para permitir uma maior e mais livre circulação de bens, serviços e capital, o terceiro elemento desta tríade

económica – o trabalho, ou a circulação de pessoas – continua a estar restringido a uma multiplicidade de controlos nacionais. As políticas e medidas implementadas são coerentes e coordenadas, potenciam o contributo das migrações para o desenvolvimento, e respeitam a dignidade dos migrantes e os seus direitos fundamentais? Qual têm sido as abordagens da UE e de Portugal nesse âmbito? Como assegurar uma ligação mais efetiva e positiva entre as migrações e o desenvolvimento? Este estudo responde a algumas destas questões, pretendendo ser um instrumento para a informação de todos os interessados e para o suporte à tomada de decisão.

[Índice](#)

EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA NO NORDESTE

- o **Responsabilidade:** Ana Dubeux
- o **Autores:** Alzira Medeiros; Ana Dubeux; Mônica Vilaça; José Nunes (orgs.)
- o **Língua:** Portuguesa
- o **Data de publicação:** Abril de 2018
- o **Número de páginas:** não se aplica
- o **Acesso:** <https://mega.nz/#F!MU4BGSLB!jmlIdSeEe8gdkbx00fHp-vw>

A presente coletânea, composta por 7 volumes, sendo um livro e 6 cadernos pedagógicos, traz uma excelente reflexão acerca dos processos de construção do conhecimento a partir da experiência de educadores populares em Economia Solidária no Nordeste brasileiro. A partir das experiências vividas no chão do trabalho e da vida, a coletânea aponta a importância de ampliarmos os debates sobre as epistemologias do sul, buscando valorizar o papel da experiência na construção do conhecimento na América Latina, como meio de evidenciar o importante resgate dos conhecimentos tradicionais das populações nordestinas, cada vez mais esmagados pelo avanço do capitalismo e da ciência tradicional. A coletânea é resultado do trabalho do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste (CFES-NE), realizado a partir da parceria entre a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) do governo federal, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, e as redes de educadores dos movimentos sociais que se relacionam com a temática da economia solidária.

O livro, “Economia solidária, educação popular e pedagogia da autogestão: reaprendendo a aprender pelas veredas da descolonização do saber no Nordeste”, com 148 páginas, de autoria dos organizadores da coletânea citados acima, possui três partes principais. Na primeira, apresenta-se a concepção de Educação em Economia Solidária que orienta a ação do CFES-NE; na segunda analisa-se a experiência do CFES-NE quanto à pedagogia da autogestão, conceito relativamente recente, mas que vem ganhando força nos debates acerca da educação em economia solidária; e na terceira, busca-se analisar os processos de construção do conhecimento vivenciado através da pesquisa-ação sobre diferentes temáticas realizadas por educadores

populares em formação. O livro apresenta um debate relativamente recente no Brasil, mas essencial à construção colaborativa de conhecimentos entre universidade e sociedade.

Os cadernos possuem as seguintes temáticas: a) Saúde Mental e Economia Solidária; b) Educação em Economia Solidária e autogestão; c) Compras Institucionais e Finanças Solidárias; d) Agroecologia e Economia Solidária; e) Mulheres e Juventude; f) Povos Tradicionais e Economia Solidária. Sua organização é muito interessante, uma vez que propõe o diálogo de saberes entre as pesquisas-ação realizadas pelas educadoras e educadores populares e uma reflexão feita sobre a temática, em diálogo com o saber científico. Assim, cada caderno apresenta um ou dois textos reflexivos sobre a temática e o resumo da pesquisa-ação das educadoras e educadores que trabalharam sobre as mesmas nas realidades de diferentes iniciativas de economia solidária do Nordeste.

A coletânea traduz importante debate realizado com o movimento de economia solidária, discutindo temáticas que se encontram em suas realidades cotidianas. Tais temáticas são refletidas à luz do debate acerca da educação em economia solidária e da pedagogia da autogestão, trazendo questões essenciais para a construção de uma epistemologia do sul. Recomendamos vivamente a leitura!

[Índice](#)

RESUMOS DE TESES

Título da Tese: A Educação para o Desenvolvimento nas aprendizagens do português

Autora: Catarina Ferreira Oliveira

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2027>

Resumo

Este relatório integra-se no Mestrado e Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo na Escola Superior de Educação. O trabalho apresentado sintetiza o percurso pedagógico desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada e descreve o estudo de investigação que decorreu no mesmo período. A vivência dos alunos num mundo cada vez mais plural e em mudança contínua pressupõe aceitar a globalização e educar para o desenvolvimento e a cidadania global. Formar os jovens para combater as injustiças sociais, para o respeito pelos direitos humanos e para a convivência pacífica e solidariedade entre todos os povos, é um imperativo da escola de hoje. Este desígnio deveria ser transversal a todo o currículo e parte constitutiva da ação didática. Neste sentido, este estudo foca-se na realização de um percurso de intervenção educativa de integração da Educação para o Desenvolvimento na aula de Português. Pretendeu-se perceber como pode ser operacionalizada a integração de algumas temáticas de ED com objetivos de aprendizagem do currículo de Português. Como objetivos específicos definiram-se: i) caracterizar os conhecimentos de uma turma de 3.º ano sobre o subtema Direitos, Deveres e Responsabilidades (DDR) do Referencial de Educação para o Desenvolvimento; e ii) descrever aprendizagens integradoras de conteúdos do programa de Português com a temática da Justiça Social. Face ao objetivo geral do estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de natureza interpretativa. Os instrumentos de recolha de dados foram os questionários, as videograções e variados documentos produzidos pelos alunos. Os resultados obtidos apontam para a possível simultaneidade do currículo de Português com o referencial de ED, os alunos ficaram sensibilizados para as questões inerentes à Justiça Social enquanto discutiram e refletiram sobre o funcionamento e conhecimento linguístico.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Currículo de português; Transversalidade; Justiça social; Direitos humanos.*

Abstract

This report is integrated into the Master's Degree and pre-scholar education and the 1st Cycle of Basic Education, in the "Polytechnic Institute of Viana do Castelo" in School of Higher Education. The presented work synthesizes the pedagogical framework developed, during a Supervision Teaching Practice and focuses on the investigation study that took place in the same period. The students' experience, in a world increasingly plural and in continuous, changing presupposes accepting globalization and education for the development and citizenship global. Formation of youth students, in order to combat social injustices, Human rights respect and pacific convenience as well as solidarity between people, is an imperative of today's school. This purpose should be transversal to the whole curriculum and be a constitutional part of the didactic action. Therefore, this study focused on the path of the educational intervention of the Development Education in the Portuguese curriculum. It was intended to understand how can it be operationalized of some thematic integration of Development Education. As specific objectives it was point out: i) characterizing the knowledge of 3th grade class about the Rights, Duties and Responsibilities, of the Guidelines on Development Education; ii) Describing integrative learning contents of the Portuguese program's syllabus with the thematic of Social Justice. In order to face out the general objective of this study, a qualitative investigation methodology was used, by interpretive nature. The data collection instruments were the questionnaires, the video recordings and several documents produced by the students. The obtained results point out to the possible simultaneity of the Portuguese curriculum, with the Development Education Guidelines, having the students being acquire to the Social Justice, as the same time as they discuss and reflect about the linguistic and pragmatic knowledge.

Keywords: *Development Education; Portuguese curriculum; Transversality; Social Justice; Human rights.*

[Índice](#)

Título da Tese: A Educação para o Desenvolvimento na leitura: uma abordagem no 1º ciclo do ensino básico

Autora: Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1995>

Resumo

A vivência dos alunos num mundo cada vez mais plural e em mudança contínua pressupõe aceitar a globalização e educar para o desenvolvimento e a cidadania global. Formar os jovens para combater as injustiças sociais, para o respeito pelos direitos humanos e para a convivência pacífica e solidariedade entre todos os povos é um imperativo da escola de hoje. Este desígnio entende-se como transversal a todo o currículo e parte constitutiva da ação didática. No mesmo sentido aponta a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), estabelecida pelo Despacho do Ministério da Educação e pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros nº 25931/2009, que apresenta como indicador foco a promoção da cidadania global através de processos de aprendizagem. Situado nesta linha estratégica, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado em agosto de 2016, orienta a forma como os educadores e professores poderão incluir, na sua intervenção pedagógica, a Educação para o Desenvolvimento (ED). Recomenda, para o 1.º ciclo do ensino básico, a perspetiva transversal, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina. No âmbito da disciplina de Português, a compreensão e expressão oral, a leitura e a escrita – e, neste âmbito, a análise e produção de textos e o necessário desenvolvimento lexical – são parte estruturante da aprendizagem da língua. Por isso, trabalhar pedagógica e didaticamente estas dimensões através da abordagem de temas como a pobreza e as desigualdades, a justiça social, a paz, entre outros, que viabilizem reflexões acompanhadas e promotoras do desenvolvimento crítico dos alunos, possibilita a operacionalização de um trabalho de ED. Nesta dissertação, apresentamos um estudo de intervenção pedagógica cujo objetivo foi promover o desenvolvimento da compreensão da leitura sob olhar reflexivo das questões da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. A pesquisa foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. As atividades propostas e os tipos de texto abordados estimularam os alunos e

desenvolveram neles o sentido crítico e a capacidade inferencial, interpretando para além do que está escrito no texto e percebendo o valor apelativo e perlocutivo das palavras. Assim, identificaram práticas promotoras de justiça social e dos Direitos das Crianças, e usaram a linguagem para encontrar formas de participar e agir na formação da cidadania global.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Integração de Conteúdos; Leitura.*

Abstract

The students' experience, in a world increasingly plural and in continuously changing, presupposes accepting globalization and educating for development and global citizenship. Educating young people to fight social injustice, to respect human rights and peaceful coexistence and solidarity among all peoples is an imperative of today's school. This purpose is understood as transversal to the whole curriculum and it is part of the pedagogical intervention. In the same line of thought, the National Strategy for Development Education (ENED), established by the Ministry of Education and the Ministry of Foreign Affairs, focuses on the promotion of global citizenship through learning processes. Following this strategic line, the Development Education Guidelines, prepared by the Ministry of Education and approved in August 2016, suggests how educators and teachers can include Development Education (DE) in their pedagogical intervention. It recommends, for the 1st cycle of basic education, a crosscutting perspective, in the context of teaching and learning of any subject. In the scope of the Language-Portuguese subject, comprehension and oral expression, reading and writing - and, in this context, the analysis and production of texts and the necessary lexical development - are a structuring part of language learning. Therefore, a pedagogical intervention on these dimensions through the approach of themes such as poverty and inequalities, social justice, peace, among others, allows children to have deep reflections and promotes the critical development of students and helps DE work. In this dissertation, we present a study of pedagogical intervention whose objective was to promote the development of reading comprehension under a reflexive look at the issues of Development Education and Global Citizenship. The research was carried out within the scope of the course "Supervised Teaching Practice", in a class of the 3rd year of the 1st cycle of Basic Education. The proposed activities and the types of text addressed stimulated the students and developed in them critical thinking and the inferential capacity, interpreting beyond what is written in the text and perceiving the appealing and perlocutive value of the words. They identified practices that promote social justice and children's rights and used language to find ways to participate and act in the formation of global citizenship.

Keywords: *Development Education; Content Integration; Reading; Curriculum; Rights.*

[Índice](#)

La Salete Coelho

Sinergias ED. Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento

A forma en que las Instituciones de Educación Superior crean y validan conocimiento es a menudo acusada de ser demasiado teórica, distante y generadora de epistemicídios. Por su parte, las Organizaciones de la Sociedad Civil no tienen, muchas veces, tiempo ni recursos para sistematizar sus aprendizajes. Este diagnóstico previo hace que sea imprescindible un enfoque innovador y crítico a la construcción de conocimiento, permitiendo que se cuestionen las relaciones de poder entre diversos tipos de creadores de conocimiento, procedimientos de validación y procesos de diseminación.

Teniendo esto en cuenta, este artículo aplica el marco teórico Engaged Excellence in Research al proyecto Sinergias ED, que se propone fortalecer los procesos de aprendizaje colaborativo entre investigación y acción en el área de la Educación para el Desarrollo. El análisis de contenido es la metodología utilizada para identificar los factores que promovieron o dificultaron los cuatro pilares característicos del enfoque teórico: la realización de una investigación de alta calidad, la construcción colaborativa de conocimiento, la movilización de los aprendizajes para los impactos y la creación de asociaciones duraderas.

Palabras-clave: *Educación para el Desarrollo; Procesos de aprendizaje colaborativo; Engaged Excellence in Research; Epistemologías del Sur; Construcción colaborativa de conocimiento.*

The standard manner in which Higher Education Institutions create and validate knowledge is frequently accused of being too theoretical, distant and a promotor of epistemicides. Civil Society Organisations often have no time nor resources to systematise their learnings. The previous diagnosis makes imperative an innovative and critical approach to knowledge building, allowing the questioning of power relationships between different kind of knowledge creators, validation procedures and dissemination processes.

Taking this in consideration, this paper applies the Engaged Excellence in Research approach to the Sinergias ED project, devoted to strengthening collaborative learning processes between research and action in the DE field. Through content analysis it aims, through a theory testing, to identify the factors which have promoted or hindered high-quality research delivery, knowledge co-construction, impact-oriented evidence mobilisation and building enduring partnerships.

Keywords: *Development Education; Collaborative learning processes; Engaged Excellence in Research; Epistemologies of the South; Knowledge co-creation.*

La manière dont les Établissements d'Enseignement Supérieur créent et valident les connaissances est souvent accusée d'être trop théorique, distante et générateur d'épistémicides. De leur côté, les Organisations de la Société Civile manquent souvent de temps et de ressources pour systématiser leur apprentissage. Ce diagnostic préalable rend indispensable une approche innovante et critique de la construction des connaissances, permettant de questionner les relations de pouvoir entre différents types de créateurs de connaissances, de procédures de validation et des processus de diffusion.

Prenant cela en considération, cet article applique le cadre analytique Engaged Excellence in Research au projet Sinergias ED, qui vise à renforcer les processus collaboratives d'apprentissage entre la recherche et l'action en Éducation au Développement. L'analyse du contenu est la méthode utilisée pour identifier les facteurs qui favorisent ou entravent les quatre piliers caractérisants de l'approche théorique: la réalisation d'une recherche de haute qualité, la construction collaborative des connaissances, la mobilisation de l'apprentissage aux impacts et la création de partenariats durables.

Mots-clés: *Education au développement; Processus d'apprentissage collaboratif; Engaged Excellence in Research; Épistémologies du Sud; Co-construction de connaissances.*

Alexandre Martins, Eliana Madeira & Teresa Gonçalves

O caminho e o destino: Reflexões a partir de um trabalho colaborativo na área da Educação para o Desenvolvimento

El presente artículo presenta un trabajo colaborativo desarrollado entre una Institución de Educación Superior (ESE-IPVC) y dos Organizaciones de la Sociedad Civil (AO NORTE y Graal) que tuvo su origen en el contexto del proyecto Sinergias ED. Este proyecto tiene como objetivo general la promoción de la capacitación en temáticas de Educación para el Desarrollo y de la investigación asociada a este tema. En el ámbito de esto trabajo colaborativo fue seleccionado el tema igualdad de género que constituyó el foco para la elaboración y desarrollo de un módulo de aprendizaje dirigido a estudiantes de la formación inicial de docentes. Paralelamente se realizó una investigación adoptando una metodología de investigación-acción que tuvo como objeto de análisis todo el trabajo desarrollado, enfocándose más en la dimensión del proceso de colaboración. Se presentan y discuten las potencialidades y dificultades del proyecto colaborativo según tres ejes de análisis: (i) la dinámica interpersonal de colaboración, (ii) la tensión entre pedagogías formales e informales y (iii) aprendizaje, conocimiento y autoconocimiento.

Palabras-clave: *Trabajo Colaborativo; Educación para el Desarrollo; Igualdad de Género; Formación de Profesores; Alfabetización Audiovisual.*

This paper presents a collaborative work developed between a Higher Education Institution (ESE-IPVC) and two Civil Society Organizations (AO NORTE and Graal) that had its origin in the context of the project Sinergias ED. This project has as main goal the capacity building in Development Education themes and the promotion of the associated research. In the scope of this collaborative work, gender equality was selected as the focus for the development of a learning module for students of initial teacher education. At the same time, an investigation adopting an action-research methodology was carried out analyzing the whole project, focusing more specifically on its collaborative dimension.

The strengths and difficulties of the collaborative project are presented and discussed according to three axes of analysis: (i) the interpersonal dynamics of collaboration; (ii) the tension between formal and informal pedagogies; and (iii) learning, knowledge and self-knowledge.

Keywords: *Collaborative Work; Development Education; Gender Equality; Teachers' Training; Audiovisual Literacy.*

Cet article présente un travail collaboratif mis en oeuvre par une institution d'enseignement supérieur (ESE-IPVC) et deux organisations de la société civile (AO NORTE et Graal) dans le cadre du projet Sinergias ED. Ce projet a pour objectif général la promotion du renforcement des capacités en matière d'Éducation au Développement et de la recherche qui lui est associée. Dans ce cadre, le travail collaboratif s'est centré sur le thème de l'égalité de genre à partir duquel a été élaboré et développé un module pédagogique à destination des étudiants en formation initiale de professeurs. En parallèle, et en adoptant une méthodologie de recherche-

action, une étude ayant pour objet d'analyse de tout le travail développé dans sa dimension collaborative a été réalisée. Les potentialités et difficultés du projet collaboratif sont présentées et discutées selon trois axes d'analyse: (i) la dynamique interpersonnelle de collaboration, (ii) la tension entre pédagogies formelles et informelles et (iii) l'apprentissage, la connaissance et la connaissance de soi.

Mots-clés: *Travail collaboratif; Éducation au Développement; Égalité de Genre; Formation de professeurs; Alphabétisation audiovisuelle.*

Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos, Maria Inês Santos & Mónica Silva

Avaliação por Pares ou Amigos Críticos? O Caso do Projeto Coordenadas para a Cidadania Global

Los proyectos de índole social son cada vez más complejos y de forma a gestionar esa complejidad se han privilegiado las denominadas colaboraciones sociales. Estas alianzas son una forma de acción colaborativa donde las organizaciones de varios sectores interactúan para resolver problemas mutuos, identificados de alguna forma con elementos de la agenda política pública. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer en cuanto a la explotación de las potencialidades y desafíos de gestión de este tipo de proyectos - bien por la heterogeneidad de las organizaciones asociadas (que pueden ser públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil), bien por la variedad de ámbitos de los proyectos - locales, regionales, nacionales e internacionales.

Un proyecto de Educación para el Desarrollo que está siendo implementado en colaboración es el Proyecto "Coordenadas para la Ciudadanía Global", que busca la construcción y dinamización de rutas turísticas pedagógicas. Con su implementación se previó experimentar una metodología de gestión de proyectos innovadora: evaluación on-going hecha por "socios-pares" que participan en el proyecto como consultores y como evaluadores. Estos elementos tenían el nombre de evaluadores-pares. Una vez que este proyecto buscaba implementar nuevas metodologías a nivel de la evaluación, los socios tenían gran interés en estudiar y validar científicamente su implementación.

En este artículo se hace una sistematización de la historia del proyecto y se presenta un análisis del trabajo de evaluación realizado a lo largo del primer año del proyecto. Este análisis se basó en información recogida en las reuniones del proyecto y en el análisis de documentos formales (informes) e informales (emails) generados por el mismo. Este análisis verificó que la figura de evaluador-par que pretendía ser probada en este proyecto correspondía en gran medida a la figura del "amigo crítico", una forma de monitorización y evaluación frecuente usada en algunas áreas (como la de la educación) pero que, todavía está dando sus primeros pasos en el mundo de los proyectos sociales. El artículo finaliza con una reflexión sobre las potencialidades y desafíos de esta nueva figura en los proyectos de índole social y las alteraciones que implican en el diseño del propio proyecto.

Palabras-clave: *Metodología de proyecto; Amigo Crítico; Sistemas de Seguimiento y Evaluación.*

Complexity is becoming a key characteristic for social projects. To manage this complexity, social partnerships are one of the most privileged approaches. These partnerships are a way of collaborative action between organizations from different sectors. These organizations interact and solve mutual problems identified in some way with items from the political agenda. However, there is still a hard work to be done as to exploring the potentialities and challenges of social partnerships in project management. Heterogeneous partner organizations (public, private, non-profit) and different project scopes (local, regional, national or international) are some of the challenges that these kind of partnerships must deal with.

“Coordenadas para a Cidadania Global”(Coordinates for Global Citizenship) is a Development Education project that aims to create and promote touristic pedagogical routes (in Lisbon, Portugal). This project is being managed by a social partnership and it includes an innovative methodological tool in project management: on-going evaluation made by fellow-partners that participate in the project both as consultants and evaluators. These fellow-partners were called “fellow-evaluators”. Since the project wanted to specifically implement this new evaluation methodology, the partnership had a great interest in studying and validating scientifically its implementation.

In this paper, we systematize the project implementation process and we present an analytical perspective on the evaluation work made during the first year of the project. This analysis was based on data collected in project meetings, formal project reports and email communication. The findings made us see that the “fellow-evaluator” role that was meant to be tested through CGC, matched, in many ways, the role of “critical friend”, a role used in monitoring and evaluation processes in, for example, educational projects but that is still giving its first steps in social projects. We end this paper by reflecting on possible potentialities and challenges for this new function in social projects as well on the changes that are implied on projects design.

Keywords: *Project Methodology; Critical Friend; Monitoring and Evaluation Systems.*

Les projets à caractère social sont de plus en plus complexes et, pour gérer au mieux cette complexité, les dénommés partenariats sociaux sont privilégiés. Ces partenariats sont une forme d'action collaborative où les organisations de divers secteurs interagissent pour résoudre des problèmes communs, identifiés à partir de l'agenda politique publique. Néanmoins, le chemin à parcourir est encore long en ce qui concerne l'exploitation des potentialités et des défis de ce type de projets, que ce soit à cause de l'hétérogénéité des organisations partenaires (publiques, privées et organisations de la société civile), ou bien dû à la diversité contextuelle des projets, locaux, régionaux, nationaux et internationaux.

Un projet d'Éducation au Développement mis en œuvre en partenariat est le projet “Coordenadas para a Cidadania Global” (Coordonnées pour la Citoyenneté Globale). Visant la construction de routes touristique pédagogiques, ce projet a prévu d'expérimenter une méthodologie de gestion innovante: l'évaluation on-going, faite par des partenaires-pairs qui participent au projet en qualité de consultants et d'évaluateurs, les “évaluateurs-pairs”. Employant de nouvelles méthodologies au niveau de l'évaluation, les membres du partenariat ont voulu étudier et valider scientifiquement leurs mise en œuvre.

Dans cet article, nous faisons une systématisation de l'histoire du projet et présentons une analyse du travail d'évaluation réalisé au long de la première année de sa mise en œuvre. Cette analyse s'est basée sur des informations recueillies durant les réunions de travail et sur des documents formels (rapports) et informels (messages électroniques) générés par le projet. Cette analyse a démontré que la figure de l'évaluateur-pair, testée dans le cadre du projet, correspondait dans une large mesure à la figure de l'“ami-critique”, une forme de suivi et évaluation fréquemment utilisée dans divers secteurs (comme celui de l'éducation), mais qui n'en est qu'à ses premiers pas dans le monde des projets sociaux. L'article conclut sur une réflexion sur les

potentialités et les défis de cette nouvelle figure dans les projet à caractère social et les altérations qu'elle implique dans la conception même des projets.

Mots-clés: *Méthodologie de projet; Ami critique; Systèmes de suivi et évaluation.*

[Índice](#)

Editorial

Dossier Temático

Artigos

La Salete Coelho - Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento.

Alexandre Martins, Eliana Madeira & Teresa Gonçalves - O caminho e o destino: Reflexões a partir de um trabalho colaborativo na área da Educação para o Desenvolvimento.

Albertina Raposo & Ana Castanheira, Antónia Barreto, Filipe Santos, Maria Inês Santos & Mónica Silva - Avaliação por Pares ou Amigos Críticos? O Caso do projeto Coordenadas para a Cidadania Global.

Registo de memórias

Albertina Raposo, Dalila Coelho, Helena Salema, Hugo Marques, Jorge Cardoso & Marta Uva - Contributo para a validação do Referencial para capacitação em Educação para o Desenvolvimento - uma proposta Sinergias ED.

Alfredo Gomes Dias, Cecília P. Fonseca, Cristina Martins & Ilda Freire Ribeiro - A Educação para o Desenvolvimento numa colaboração entre Escolas Superiores de Educação e uma Organização da Sociedade Civil.

Andreia Soares, Filipe Martins, La Salete Coelho, Luís Grosso Correia, Paulo Costa, Tânia Neves, Teresa Martins & Vanessa Marcos - Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: propostas e desafios em diferentes contextos educativos.

João Leitão, Marta Alves & Rosa Carreira - À volta do UBICOOOL - uma experiência colaborativa em construção e construtiva.

Ana Teresa Oliveira, Mário Montez & Stéphane Laurent - Justo para quem? - Animação socioeducativa e comércio justo. Memória de práticas e aprendizagens em sinergia CIDAC e ESEC.

Debate

Cecília Fonseca - Sobre a aplicação de abordagens da Educação Popular a processos colaborativos num projeto de Educação para o Desenvolvimento.

Entrevista

Entrevista Sinergias ED a Alejandra Boni.

Documento-Chave

World Social Science Report 2016 – Challenging Inequalities: Pathways to a Just World

Recensão Crítica

La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz.

Une recherche action sur l'impact de l'Education à la citoyenneté et à la solidarité internationale: C'est possible et ça fait du bien.

Publicações Recentes

As Invasões Francesas - Identidade, Memória e Educação para o Desenvolvimento

Mochila do Soldado – Partir da Guerra para a Paz

Migrações e Desenvolvimento

Educação Popular e Economia Solidária no Nordeste

Resumos de Teses

A Educação para o Desenvolvimento nas aprendizagens do português. Catarina Ferreira Oliveira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A Educação para o Desenvolvimento na leitura: uma abordagem no 1º ciclo do ensino básico. Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Resumos dos Artigos (outras línguas)

Uma iniciativa



Apoio

