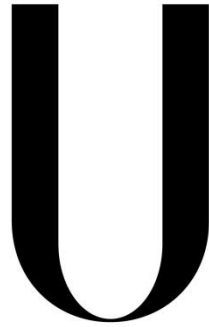


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**CONVERGIR PELA DIVERSIDADE EM QUELUZ
UM PROJECTO DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA COMUNIDADE ESCOLAR**

CARLA INDIRA MOREIRA DE PINA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIDADE EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

**TRABALHO DE PROJECTO ORIENTADO
PELA PROF.^a DOUTORA ANA PAULA VIANA CAETANO**

2016

AGRADECIMENTOS

Torna-se importante neste momento, prestar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste projecto de mestrado.

Começo por agradecer à minha orientadora do projecto pelas orientações, disponibilidade prestada e por me incentivar a sonhar, acreditando que há muito mais para além daquilo que os olhos vêem.

Aos outros professores do Instituto, que me acompanharam ao longo deste mestrado, me apoiaram nesta fase e me ajudaram a crescer e a conhecer outras realidades, sendo uma delas a professora Isabel Freire.

Um muito obrigada à Mónica Mesquita por sempre acreditar e ser fonte de ânimo, apoio, carinho e palavras doces.

À direcção da Escola Profissional Gustave Eiffel, mas principalmente à professora Ana Prata que aceitou desde o início o projecto (mesmo quando ainda se encontrava em estado indefinido), que sempre acreditou em mim e me apoiou.

Aos jovens participantes (turma 456 de Animação Sociocultural) que possibilitaram a concretização deste projecto, bem como pelo empenho, dedicação e aprendizagens realizadas.

À minha família que sempre me apoiou, acreditando nas minhas capacidades. À minha madrinha e à minha mamã que foram incansáveis em motivar-me e fazer-me ver o lado positivo das coisas, oferecendo a ajuda que podiam disponibilizar.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e me deram o espaço que eu precisava.

Um agradecimento muito especial à minha amiga Alexandra Baptista, que sempre acreditou, mesmo quando eu própria não acreditava e esteve sempre presente. Obrigada pelas horas que me dedicou, sempre com muita disponibilidade e vontade de colaborar.

Por fim, e não menos importante, um agradecimento muito especial às minhas colegas e amigas do mestrado, Ivana Paiva e Rodica Iachimovschi pelos bons momentos passados nesta fase e ao longo dos dois anos de mestrado e pela amizade e apoio constantes.

RESUMO

“Convergir pela Diversidade em Queluz” é um projecto de educação intercultural, inserido no projecto ConverCidade, e concretizado na Escola Profissional Gustave Eiffel, Queluz.

Os 14 jovens envolvidos integravam uma turma do 1ºano do curso Técnico Profissional de Animador Sociocultural, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, habitando, principalmente, em Sintra e Amadora e constituíam um grupo acolhedor, curioso, alegre e receptivo a novas propostas.

O trabalho, desenvolvido entre Outubro de 2015 e Junho de 2016, teve como objectivo principal levar a comunidade a participar no seu próprio desenvolvimento, onde todos fossem agentes activos que pensam, criam e reflectem, tendo como ponto de partida as suas concepções da realidade social. Para a concretização desse objectivo seguiu-se uma metodologia qualitativa, usando como meios de diagnóstico as técnicas do *World Café* e do *Focus Group*.

Com este processo participativo foram manifestadas diversas preocupações, a nível da falta de respeito perante a diversidade e a diferença, considerando que era necessário promover mudanças a esse nível. A partir desse momento o grupo de jovens liderou todo o processo de elaboração e concretização do plano de acção, envolvendo toda a comunidade escolar. Deste processo resultaram as acções “Queque Queres?- Semana da Visibilidade Positiva” e o “Quem Quer Ser Cromo?”, que envolveu todas as turmas da escola, com o apoio dos respectivos docentes.

No final, o grupo de jovens compreendeu que tinha atingido o objectivo de consciencializar e sensibilizar a comunidade escolar para a diversidade cultural, considerando que a partir daí poder-se-ia avançar para um projecto comum, participado em todas as fases, onde todos poderiam ser protagonistas. Estes jovens sentiram-se bastante satisfeitos ao perceberem que, com o projecto, a comunidade escolar estará mais atenta e pensará nas questões da diversidade antes de julgar ou desrespeitar o outro pela sua diferença.

Palavras-Chave: Jovens, Participação Juvenil, Diversidade, Desenvolvimento da Comunidade Escolar, Educação.

ABSTRACT

“Convergir pela Diversidade em Queluz” (“Converging for Diversity in Queluz”) is an intercultural education project - part of ConverCidade programme – based at Escola Professional Gustave Eiffel in Queluz. The 14 youngsters involved - all between the ages of 15 and 19 and living in Sintra and Amadora, attended Year 1 of a vocational course in ‘Socio-cultural Animation’. They were a curious, welcoming and joyful group, and open to proposals.

The hereby reported work took place between October 2015 and June 2016. Its aim was for the community to start playing an active role in its own development, as change agents who could think, create and reflect upon their perceptions of their own social context. A qualitative methodology was used to achieve this goal, in form of *World Café* and Focus Group as ways to identifying and analysing needs. Through this participative process, various concerns were raised, such as a lack of respect for diversity and differences. Thus, promoting change in regards to this was considered a strong need.

After initial stages, the group drafted and implemented an action plan, involving the whole school community. Example activities include “Queque Queres? – A week of positive Visibility” and “Who wants to be a Character?”, both of which included all of the classgroups at school, as well as their class teachers.

By the end of the process, the group of youngsters felt they had achieved their objective of raising awareness and sensitising the school community for cultural diversity, suggesting that from there on a joint project could be thought out, allowing for all to participate first hand. As a result, there was also a sense of satisfaction in that, through the project, the school community would possibly pay more attention to diversity in the future, and think before judging or before pointing to the Other’s differences.

Key-words: Youngsters, Youth participation, Diversity, School Community Development, Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. Diversidade e Educação Intercultural	14
1.1. Diversidade	14
1.2. Identidade e Identidade Cultural	15
1.3. Multiculturalidade e Interculturalidade	17
1.4. Educação Intercultural	20
1.5. Alteridade.....	23
1.6. Diálogo Intercultural.....	26
1.7. Que Desafios à Educação Intercultural?	28
2. Participação	32
2.1. Participação – Conceito e Concepções Gerais.....	32
2.2. Participação em Contexto Escolar	37
2.3. Participação Juvenil e Direitos das Crianças e dos Jovens.....	42
2.4. Participação Comunitária.....	52
2.5. Alguns Desafios da Participação	54
3. Educação e Desenvolvimento das Comunidades	57
3.1. Desenvolvimento e Educação	57
3.2. Desenvolvimento Comunitário	60
3.3. Comunidade	67
3.4. Desafios à Educação e Desenvolvimento das Comunidades.....	71
CAPÍTULO II – PROJECTO	73
1. Identificação e Caracterização do Contexto	74
2. Justificação da Escolha do Contexto e dos Participantes	81
3. Metodologia.....	82
3.1. Fases do Projecto	86

3.2. Técnicas e Procedimentos de Avaliação.....	87
4. Caracterização dos Participantes	94
5. Justificação e Filosofia do Projecto	100
6. Diagnóstico da Situação, relativa à Comunidade	102
7. Objectivos.....	107
8. Planificação e Desenvolvimento da Acção	108
8.1. Planificação, Desenvolvimento e Avaliação da 1ªacção – “Queque Queres?” .	113
8.2. Planificação e Desenvolvimento da 2ªacção – “Quem Quer Ser Cromo?”	117
9. Avaliação do Projecto.....	127
9.1. Avaliação do Concurso	127
9.2. Avaliação Global, pelos Jovens	135
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
1. Considerações sobre os Processos Educativos e as Mudanças Identificadas.....	148
1.1. Diversidade e Interculturalidade	148
1.2. Participação.....	150
1.3. Mudanças Ocorridas	159
2. Em jeito de Conclusão.....	161
3. Narrativa Pessoal Reflexiva	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
1. Livros e Revistas	172
2. Legislação.....	185
3. Webgrafia	185
ANEXOS	187

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - CRONOGRAMA DAS SESSÕES CDQ	113
QUADRO II - TURMAS PARTICIPANTES NO CONCURSO	119
QUADRO III - PONTOS FORTES E FRACOS DO CONCURSO “QUEM QUER SER CROMO?”	128

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Área de Estudos da Comunidade

ASC – Animação Sociocultural

CDQ - Convergir pela Diversidade em Queluz

DC - Desenvolvimento Comunitário

DI - Diálogo Intercultural

ED – Educação para o Desenvolvimento

EI – Educação Intercultural

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

EPGE - Escola Profissional Gustave Eiffel

IIDAC - Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias e os movimentos migratórios estão a modificar as relações entre as pessoas e as comunidades humanas (Guerra, 1997).

Por esse e outros motivos, regista-se hoje, mais do que ontem uma crescente diversidade, que é mais notória a nível cultural. Por isso, tornou-se comum, e de alguma forma banal, a “coexistência de diversas culturas num mesmo espaço” (Carmo, 1999, p.213).

Porém, apesar de se acreditar que é na diversidade que “residem as possibilidades de progresso da humanidade” (Cortesão & Stoer, 1996, p.36), esta “aproximação física e cultural não parece tornar mais próximos os homens e os valores universais da humanidade. Antes pelo contrário, a consciência da multiculturalidade da sociedade actual parece trazer consigo manifestações de intolerância e um agravamento dos conflitos étnicos” (Guerra, 1997, pp.167-168).

É neste campo, em que se pretende gerir a diversidade cultural, que surge a Educação Intercultural (doravante EI), assente na interacção e aprendizagem entre os indivíduos, contribuindo para a “criação de uma sociedade mais livre, mais igualitária e mais fraterna” (Carmo, 1999, p.213) em que os indivíduos devem aprender a saber respeitar a diferença, bem como a tirar partido da diversidade para melhor viver.

É neste mesmo campo, em que reside a EI, que é também essencial a participação de todos aqueles que habitam a sociedade e este mundo cada vez mais intercultural. Assim, a participação torna-se o veículo através do qual os indivíduos expressam as suas opiniões, os seus pontos de vista e trabalham em conjunto, independentemente da origem cultural, das diferenças, para a tomada de decisões em vista a melhores condições de vida para todos.

A participação é uma importante e fundamental aliada da EI, pois permite a tomada de decisões conscientes e de quem sente, vivencia ou simplesmente ignora a interculturalidade. É esta mesma participação que também possibilita a mudança de atitudes rumo ao desenvolvimento das pessoas e das comunidades que querem e reclamam uma sociedade mais justa.

É com estas premissas que surge este trabalho de projecto, no âmbito do Mestrado em Educação, na área de Especialização em Educação Intercultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O projecto¹ desenvolvido tem como título “Convergir pela Diversidade em Queluz - um projecto de participação juvenil na comunidade escolar” (doravante CDQ) e pretendeu envolver um grupo de alunos do 1º ano do curso profissional de Animador Sociocultural da Escola Profissional Gustave Eiffel (doravante EPGE), situada na zona de Queluz, em Sintra, com o desafio de construir um projecto/plano de acção participado, que levasse a comunidade (escolar e onde a escola se encontra integrada) a participar rumo ao seu próprio desenvolvimento.

O CDQ está inserido num projecto maior, um projecto de investigação-acção, de nome ConverCidade, que, entre vários objectivos, pretende envolver crianças e jovens no desenvolvimento participado das comunidades.

Este trabalho de projecto está dividido em três capítulos, Enquadramento Teórico, Projecto e Considerações Finais, interligados entre si.

No que diz respeito ao **Enquadramento Teórico** encontra-se dividido em 3 sub-capítulos:

1. Diversidade e Educação Intercultural;
2. Participação;
3. Educação e Desenvolvimento das Comunidades.

O 1º sub-capítulo - Diversidade e Educação Intercultural aborda as questões relacionadas com a diversidade e os meios através do qual se pode fazer a sua gestão, um deles a interculturalidade.

Entende-se que a consciencialização da interculturalidade vem trazer a “afirmação do direito da existência da diferença” (p.168), que não tem de ser vista sempre pelo lado negativo, visto que a interculturalidade “é, no mundo de hoje, a única forma de educar, seja qual for o contexto” (Guerra, 1997, p.175).

¹Este trabalho de projecto não segue o Novo Acordo Ortográfico.

Deste modo surge a EI que, partindo dos princípios de respeito, diálogo e interação, geradoras de conhecimento mútuo um do outro, possibilita a todos uma convivência saudável, sem preconceitos e desigualdades na nossa sociedade (Guerra, 1997).

No fim deste capítulo apresentam-se alguns desafios que pretendem auxiliar na reflexão das questões da interculturalidade e na busca de uma educação para tal.

O 2º sub-capítulo - Participação inicia-se com o conceito e concepções gerais de participação. A participação pode assumir várias interpretações, que dessa forma adopta múltiplos sentidos. Pode-se entender como: exercício de um direito; princípio ético e comunicacional; prática relacional e interventiva; processo de produção do conhecimento na acção; exercício do poder; prática pedagógica; relação de ajuda e cuidado (Vieira, 2015).

Segundo esta mesma autora a participação “é entendida como direito universal que se constitui como direito do cidadão para exercer a sua cidadania, exigindo assim espaços de participação e poder” (pp.136-137). Espaços esses que devem ser criados tanto pelos cidadãos, como pelos organismos do Estado.

Este capítulo também aborda a participação juvenil, a comunitária e em contexto escolar, finalizando com alguns desafios.

O 3º sub-capítulo - Educação e Desenvolvimento das Comunidades aborda, em primeiro lugar, os conceitos de desenvolvimento e de educação, interligados entre si, sendo indissociáveis um do outro.

Posteriormente são abordadas as questões do Desenvolvimento Comunitário (doravante DC), iniciando-se pelo surgimento do conceito, referindo as várias visões acerca do mesmo, mencionando também as suas características, fases e implicações. Desta forma, DC refere-se a “processos de mudança” (Santos, 2002, p.02), que devem estar abertos à participação de todos os cidadãos. Portanto, é todo o processo de mudança em que a comunidade se mobiliza através de dinâmicas activas, em prol da resolução de necessidades ou problemas, esperando ter impacto (Roque Amaro, 2004).

É assim, um factor relevante no desenvolvimento de qualquer país, dado que pretende garantir o bem-estar dos indivíduos pertencentes às próprias comunidades (Moreno, 2012).

Seguidamente, aborda-se de forma sucinta o conceito de comunidade, visto ser o recurso mais importante nos processos de DC.

Por fim apresentam-se alguns desafios ao DC que desejam ser um início de uma reflexão mais profunda sobre a temática e que permita despertar em cada um a vontade de querer mudar, de querer começar a fazer diferente e melhor.

No **2º capítulo – Projecto**, encontra-se todos os tópicos relativos ao trabalho empírico, sendo alguns deles:

-Identificação e Caracterização do Contexto em que se faz a caracterização do contexto, bem como a caracterização do curso em que se desenvolveu o projecto;

-Justificação da Escolha do Contexto e dos Participantes onde são apresentados os motivos das escolhas realizadas;

-Diagnóstico da Situação, relativa à Comunidade, em que se compreendeu que os participantes estão despertos e preocupados com as questões da Diferença e da Diversidade, sendo que as mesmas ainda não são de todo respeitadas no dia-a-dia da comunidade escolar;

-Objectivos, onde são apresentados os objectivos a que o projecto se propõe atingir;

-Planificação e Desenvolvimento da Acção em que são identificadas e descritas as acções que surgiram, bem como a avaliação das mesmas;

-Avaliação do Projecto em que são apresentados os resultados do projecto, após a análise dos dados recolhidos na avaliação final.

No **3º capítulo – Considerações Finais** pode-se encontrar:

-a discussão dos resultados, apresentando as mudanças identificadas;

-os constrangimentos e limitações do projecto, um deles o tempo;

-a narrativa reflexiva acerca do processo que levou à elaboração deste trabalho de projecto, bem como as aprendizagens adquiridas e contributos do mestrado para a vida pessoal e profissional.

Posteriormente, apresentam-se as **Referências Bibliográficas** utilizadas e por fim os **Anexos** que contêm documentos importantes do projecto, que são constituídos, por exemplo, pelos guiões dos *Focus Group*, documentação das sessões, actividades e fotografias.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Diversidade e Educação Intercultural

“Nunca houve no mundo duas opiniões iguais, nem dois fios de cabelo ou grãos. A qualidade mais universal é a diversidade”. Michel de Montaigne (1828, p.330)

1.1. Diversidade

A palavra diversidade, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2016), indica a qualidade do que é diverso, variedade, multiplicidade, que se constrói no quotidiano. Também como refere Montaigne na citação inicial, podemos encontrar diversidade em tudo o que vemos, em todas as coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia, em nós próprios, até em aspectos não observáveis pelo outro. Porém, diversidade também pode ser compreendida “como ameaça à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada como dominante e dominadora” (Afonso & Cavalcanti, 2006, p.13).

Pedro, Pires e González (2007) vêm complementar o já exposto pelos autores acima ao afirmarem que a diversidade “pode contribuir para obstaculizar esta vida em comum de diferentes maneiras, por exemplo, o facto de não existir uma língua e referentes culturais comuns pode fazer perigar a comunicação” (p.236).

No ponto de vista destes 3 autores a diversidade pode ser uma ameaça, porém é preciso vê-la, igualmente, como fonte de oportunidade, riqueza, conhecimento. E, se por exemplo, a língua for a princípio uma barreira, uma ameaça, também poderá ser uma riqueza, se os sujeitos da sociedade estiverem predispostos a aprender algumas das várias línguas faladas, facilitando assim a comunicação perante a diversidade. Para além de se tornar uma competência valorizada em diversos contextos, será também, uma mais-valia em vários momentos da vida de cada um.

De acordo com Gomes (2012) a diversidade pode ser vista como “construção histórica, social, cultural e política das diferenças” (p.687), uma vez que a diversidade que constitui o ser humano não é apenas biológica, mas sim resultado da sua história, do seu contexto social, cultural e das políticas que regem de alguma forma a sua vida. Esta mesma diversidade que pode ser diferente e diversa ao longo da vida.

Em conformidade com a Carta Portuguesa para a Diversidade, assinada a 31 de Março de 2016, a diversidade “refere-se à diferença, à variedade, à abundância de coisas

distintas ou à divergência” e, nesse contexto é entendida “como o reconhecimento, o respeito e a valorização da(s) diferença(s) entre as pessoas”. Esta definição vem, uma vez mais, reforçar as anteriores, e mais importante ainda é constatar que, pelo facto de existir uma grande necessidade de promover a diversidade, nos mais variados contextos, foi assinada, neste presente ano, a Carta Portuguesa para a Diversidade.

Uma carta que, no contexto organizacional, pretende auxiliar as empresas a reflectir as questões da diversidade e a melhorar a sua eficiência e competitividade, levando à:

- valorização das características, das competências e talentos de cada pessoa;
- “igualdade de tratamento e de oportunidades, combatendo os estereótipos e as discriminações e fomentando uma cultura de inclusão baseada no respeito pelo ser humano” (Carta Portuguesa para a Diversidade, 2016).

Para Abdallah-Pretceille (2005) a diversidade da sociedade moderna não é um simples encontro de grupos culturais, um encontro de diferenças. Cada indivíduo tem as suas próprias origens culturais, mas ao mesmo tempo tem a possibilidade de optar por se exprimir em outras línguas e actuar com outras culturas (que não sejam as suas). Existe, portanto, a possibilidade dessa escolha de pertencer a mais grupos e a mais culturas. A diversidade cultural não é incompatível com o reconhecimento de cada pessoa como sujeito singular, da sua autonomia e da sua independência. Cada indivíduo sintetiza uma diversidade de forma única, sendo ele próprio diverso. Assim, importa aqui, abordar de forma sucinta a identidade cultural.

1.2. Identidade e Identidade Cultural

A identidade faz parte de cada pessoa, de cada um de nós e está sempre em constante mudança, influenciada por tudo o que rodeia o ser humano.

Maalouf (2009) afirma, na primeira pessoa, que a identidade “é aquilo que faz com que eu não seja idêntico a qualquer outra pessoa” (p.18), desta forma ele não tem várias identidades, tem apenas uma, “feita de todos os elementos que a moldaram, segundo uma «dosagem» particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa” (p.10). Para este autor, “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva, ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência” (p. 33), sendo “complexa, única, insubstituível, que não se confunde com qualquer outra” (p.29).

Ainda segundo este autor “a identidade de cada pessoa é constituída por uma multitude de elementos, que não se limitam evidentemente aos que figuram nos registos oficiais” (p.18). Sendo assim, “cada pessoa, sem excepção alguma, é dotada de uma identidade compósita” (p.29), uma vez que somos o resultado da composição de diferentes costumes/hábitos, por exemplo.

Hall (2005) segue a mesma linha de pensamento de Maalouf afirmando que a identidade é um processo em andamento, formada ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Assim sendo, ela não é definida biologicamente, mas sim historicamente. Sabendo que está sempre em processo e em constante formação, esta permanece sempre incompleta.

Para Hall (2005) a ideia de uma identidade plenamente una, segura, completa e coerente é uma “fantasia”, uma vez que, por exemplo, à medida que a representação cultural se multiplica, os sujeitos são confrontados por uma pluralidade de possíveis identidades, com as quais se poderiam identificar (cada uma a seu tempo) nem que fosse temporariamente. Nesta mesma lógica de pensamento, Hall (2005) defende que os indivíduos têm múltiplas identidades, uma delas a identidade cultural. Para este autor a identidade cultural não está impressa nos nossos genes, porém pensamos nela como se fosse parte da nossa natureza essencial. Ela representa os vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares.

Anderson (1983) referido por Hall (2005) entende a identidade cultural como uma “comunidade imaginada”, dado que é muitas vezes simbolicamente apoiada na ideia de um povo puro, original. No entanto é raro ser esse povo primordial a persistir ou a exercitar o poder.

Um dos impactos sobre a identidade cultural, que é importante referir, é a globalização, tendo um grande papel nas questões da identidade e no seu processo de transformação. Se as sociedades modernas são sociedades em mudança constante, veloz e permanente, (devido, por exemplo à globalização) a identidade deve acompanhar esse processo, estando igualmente em constante mudança/evolução.

Também aqui importa introduzir uma reflexão sobre a diversidade, visto que identidade não se opõe à diversidade. Na identidade encontra-se a diversidade e na diversidade a

identidade. A diversidade não é apenas entre culturas e indivíduos, ela existe em cada cultura e em cada indivíduo.

Retomando a diversidade cultural, ela que é fonte de intercâmbios, inovação e criatividade, “constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002).

Por assim ser, defender a diversidade cultural torna-se um “imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana” (UNESCO, 2002), onde respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais são o compromisso que cada um, cada nação deve exercitar. Torna-se fundamental declarar, que, apesar da importância deste respeito pelos direitos, este respeito nem sempre acontece, dando lugar a interesses pessoais ou de pequenos grupos, persistindo muitas vezes as desigualdades a vários níveis.

Como garantia de que a diversidade cultural estará acessível a todos, deve dar-se a oportunidade a todas as culturas de terem acesso aos meios de expressão e de difusão, que dessa forma contribuirão para que as mesmas possam ter expressão e ser conhecidas (UNESCO, 2002).

Conforme a *Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* da UNESCO (2005) a diversidade cultural “refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram a sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades” (p.04).

1.3. Multiculturalidade e Interculturalidade

Destacando que a diversidade cultural deve ser respeitada, existe a necessidade de modelos e/ou formas de gerir e/ou abordá-la, não esquecendo que apesar da sua grande importância, ela pode ser fonte de preconceito, discriminação e intolerância.

Assim, os modelos de gestão da diversidade cultural devem estar aptos a lidar com ambas as “faces” da mesma, ou seja, quando esta diversidade é positiva, mas também quando os aspectos negativos sobressaem.

Abdalah-Preteille (2005) faz referência a algumas modalidades possíveis de abordar a diversidade, que passam pelo multiculturalismo e pela interculturalidade.

Deste modo, a autora salienta que, enquanto o multiculturalismo está focalizado no reconhecimento das diferenças culturais, a interculturalidade opera com interações em movimento e não corresponde a uma realidade objectiva.

Sendo a interculturalidade uma das modalidades viáveis à abordagem da diversidade torna-se necessário compreendê-la de forma sucinta, focando, posteriormente, na Educação Intercultural.

Se para Marques e Borges (2012) a multiculturalidade passa pela “coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade” (p.82), para Abdalah-Preteille (2005), o termo interculturalidade tem o prefixo “inter” (p.58) que indica o fato de tomar em consideração as interações entre grupos, indivíduos, identidades. A interação é fundamental na relação intercultural. A interculturalidade baseia-se numa fórmula tripla de diversidade/singularidade/universalidade.

Ferreira (2003) tem uma perspectiva muito semelhante à de Abdalah-Preteille (2005) ao afirmar que o termo intercultural “expressa a função da inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade” (p.110), preocupando-se com o processo e não tanto com os conteúdos.

Guerra (1997) vem reforçar ainda mais as perspectivas já expostas, ao afirmar que a interculturalidade se inspira numa ética humanista, que defende um ideal de respeito pela diferença, de diálogo e de compreensão mútua. Todavia, a interculturalidade trata de aceitar um questionamento permanente em que o desconhecido e o não-entendido são possibilidades de interação por descobrir e não apenas possibilidades de compreensão.

Malheiros (2011) concorda com as autoras previamente referenciadas, porém faz questão de afirmar o que são para si os dois principais objectivos da interculturalidade. Assim, se por um lado visa a “manutenção da cultura de origem”, por outro lado, visa, simultaneamente, a “adopção de elementos de identidade cultural maioritária”, surgindo como “mecanismo de promoção da comunicação e da interação positiva entre os vários grupos culturalmente distintos (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos) que compõem a sociedade” (p.24). Para Malheiros (2011) não importa apenas os objectivos desta problemática, mas também dá ênfase ao que considera serem

benefícios da interculturalidade. Desse modo, há que valorizar a interculturalidade “enquanto processo que contribui para o fortalecimento da cidadania e para a construção da coesão social” (p.25).

A interculturalidade também pode ser vista como um processo permanente e dinâmico, gerador de novas formas culturais, como consequência da experiência e da adoção espontânea das diferenças (*Diário da República, 2.ª série — N.º57 — 8 de Março de 2001*).

A *Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* da UNESCO (2005) vem reforçar a ideia acima e também realçar um ponto fulcral na interculturalidade ao afirmar que ela se refere à existência e à interacção equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de se gerar expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo.

Já se sabe que o foco da interculturalidade é a interacção, porém esta interacção deve ser justa, ou seja equitativa, em que a “igualdade de oportunidades” é “proporcionada a todos de uma forma justa mas não igualitária” (Pisco, 2008, p.05).

Para Afonso e Cavalcanti (2006) a interculturalidade requer “uma postura de abertura e disponibilidade para com o Outro” (p.18). Implica também

uma aceitação activa da diversidade na qual a partir do desejo de ultrapassar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao Outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, dúvidas, necessidades, enfim, dignidade (p.18).

A melhor forma de superar os medos daquilo que não se conhece é mesmo ir à procura de informação, de conhecimento. Sabemos, que várias situações de estereótipos e preconceitos existem devido à falta de informação, de conhecimento sobre as pessoas, sobre problemáticas, doenças, etc.

De acordo com Leite (2000) “as características das sociedades actuais desafiam-nos para o exercício de competências de uma comunicação intercultural” (p.56), uma vez que se torna essencial saber como interagir, como comunicar com os outros. É bastante relevante esta comunicação intercultural de modo a não ferir susceptibilidades, nem de forma alguma ofender o outro com quem se está a tentar estabelecer uma comunicação.

Perotti (1997 citado por Malheiros, 2011), tal como alguns autores já sublinharam, dá igualmente ênfase à comunicação nesta interação. Assim, declara que o conceito de interculturalidade situa-se de alguma forma “no quadro de promoção da comunicação entre culturas diferentes”, acabando por ficar ligada “às questões da comunicação e, sobretudo, da educação” (p.24).

Deste modo, Perotti (1997) sublinha a importância da educação na interculturalidade e assim, de seguida tentar-se-á analisar as noções básicas do que se entende por Educação Intercultural de acordo com a perspectiva de vários autores.

1.4. Educação Intercultural

De acordo com Lopes (2008) a EI “é um tipo de educação que considera a divergência e a pluralidade como sinais de riqueza cultural” (p.424), em que o intuito não é a homogeneização, mas pelo contrário, a afirmação clara da diferença, das diversas culturas, onde o respeito e a convivência são aliados para o seu sucesso.

O conceito de EI remete em primeira instância para a educação em contexto escolar. Ainda que seja bastante importante nesse contexto, e não desvalorizando, há que entender que a educação realiza-se em vários espaços (formais e informais) e com todas as faixas etárias, dando ênfase à aprendizagem ao longo da vida.

Cortesão e Stoer em 1996 afirmaram que a diversidade existente na sala de aula era ignorada. Porém, a “crescente diversidade sociocultural” (Ferreira, 2003, p.100) que se vem a registar nas escolas fez com que o Ministério da Educação (2001) constatasse a necessidade de a promover, percebendo a importância de dar resposta a esta situação. Para isso, é necessário “potenciar a diversidade” (p.100), que através da via educativa deve levar os alunos a “conhecer e conviver com a diferença” e “desenvolver as potencialidades da pessoa e as relações entre indivíduos, grupos e nações” e assim, “contribuir para ultrapassar o etnocentrismo sociocultural”.

Urge, neste momento de encontros culturais, envolver toda a comunidade educativa com objectivos e metodologias concretas para que haja, de facto, resultados. Também é necessário que esta Educação comece logo nos primeiros ciclos de ensino, bem como fazer parte da formação inicial e contínua de professores, sendo percebida não como um problema, mas sobretudo como recurso educativo (Carmo, 1999), em que,

mais importante que a mudança do método de ensino é a reflexão e a consciência das opções (Vieira, 1999). Para tal, há que pôr em prática pedagogias da divergência (promoção do questionamento e reflexão) e não apenas de convergência (Vieira, 1999). Assim sendo, a grande finalidade da Educação Intercultural é que a escola contribua “para manter a unidade, valorizando as culturas nela presentes, culturas que se vão inevitavelmente modificando umas em contacto com as outras” (p.112).

Souta (1997) define esta educação como um “conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural da sociedade (e naturalmente, da escola)”, que têm como objectivo “coordenar, incentivar e promover, no âmbito de sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (p.48). Este autor vem dar o seu ponto de vista acerca da EI, em que considera que é importante educar em contexto formal (escola), mas que esta educação não se esgota, nem deve ser promovida apenas nesse meio.

Torna-se relevante, neste momento, fazer uma breve distinção e/ou compreender a ligação entre os conceitos de Educação Multicultural e Educação Intercultural.

Para Cardoso (1996) a Educação Multicultural visa promover a compreensão, a tolerância e o respeito entre sujeitos de várias origens étnicas e, segundo Ferreira (2003) a Educação Intercultural dá realce ao “contacto, ao encontro de culturas” (p.111), visando a efectiva interacção entre as diferentes culturas e a construção do comum.

Não basta apenas aceitar, respeitar e tolerar, é preciso muito mais, é preciso contactar com o outro, sendo esta a mais-valia que a EI vem trazer. Como afirma Gimenez (2010) a “interculturalidade aparece como um horizonte desejável, como ideal complementar do multicultural, como uma situação vinculada à inter-acção e à convivência” (p.20). Se por um lado, a multiculturalidade representa a “diversidade cultural (linguística, religiosa)”, fazendo o “reconhecimento da diferença”, por outro lado, a interculturalidade representa as “relações interétnicas (interlinguísticas, interreligiosas)” propondo a “convivência na diversidade” (p.25). Essa convivência, em que importa privilegiar as interacções estabelecidas mais do que o conhecimento concreto da diversidade cultural (Guerra, 1997), obrigando o outro a pensar de maneira diferente.

Como afirma Cotrim (1995) a EI “desenvolve uma pedagogia da relação humana”, em que a criança (por exemplo) é formada “para a comunicação, mesmo em situações conflituais” (p.15), sendo a mesma linha de pensamento que segue mais tarde Perotti (1997).

Assim sendo, uma das conclusões do *Seminário de Educação Intercultural e Cidadania* (2000) refere que a educação deve passar de multicultural a intercultural quando a relação se tornar imprescindível, de forma a enriquecer cada um com os valores que nascem do outro que, a seu lado caminha.

De acordo com o documento *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento [2010-2015]* (2009 baseando-se em Cotrim, 1995), a Educação Intercultural “partiu, primeiramente, da afirmação da possibilidade e valorização de um diálogo positivo entre crenças, culturas, identidades e grupos sociais que estão em permanente transformação” (p.19). Em um segundo momento, a EI aprofundou-se na consciência e reconhecimento da multiculturalidade a uma escala superior, no quadro da globalização e da intensificação dos fluxos migratórios, bem como na promoção da justiça social para todas as pessoas, independentemente da origem e identidade, de combate à discriminação, de práticas mais inclusivas e de reforço dos dispositivos de participação democrática. Esta autora faz uma pequena síntese de como surgiu a EI, bem como do seu percurso. Por sua vez Cochito (2004) vem trazer o seu contributo sobre o que se deve desenvolver para que se possa promover uma sociedade cada vez mais intercultural, considerando que é preciso “educar” (p.11) as pessoas de modo a construir sociedades mais justas, onde todos são importantes independentemente do seu local de origem.

Ouellet (1991) afirma que a Educação Intercultural é toda a formação sistemática que pretende desenvolver (tanto em grupos majoritários como nas minoritárias):

- a melhor compreensão das culturas das sociedades modernas;
- uma maior capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas;
- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, combatendo assim o racismo;
- uma maior capacidade de participação na interacção social (p.29-30).

A Educação Intercultural “implica questionar e aprofundar o conhecimento, abandonar o ego/etnocentrismo e adoptar um novo paradigma - o outro como ponto de partida”

(Cochito, 2004, p.12), olhando para o outro de vários pontos de vista, de modo a compreendê-lo e a conhecê-lo melhor.

1.5. Alteridade

Torna-se relevante referir, a este propósito, o conceito de alteridade, trazendo o questionamento de como é que surge o outro e como é que ele se “me” apresenta.

De acordo com Reimão (2000) o “eu” e “tu” forma o nós, formando naturalmente um reconhecimento recíproco. “O reconhecimento de mim mesmo é, simultaneamente, um reconhecimento do outro” (p.135).

O “eu” para se constituir, tem de ter, obrigatoriamente, em consideração a existência do outro e nesse processo descobre-se a si próprio e o outro, que o complementa.

Numa relação a diferença introduz o outro, que é diferente e ao mesmo tempo semelhante a si. As relações interpessoais pressupõem a responsabilidade e o compromisso do “eu” perante o outro.

A alteridade baseia-se no reconhecimento do princípio da universalidade. É preciso encontrar o equilíbrio entre a singularidade total do outro e a sua inscrição na universalidade total (Abdallah-Preteille, 2011).

O objectivo é aprender a reconhecer no outro um sujeito singular e um sujeito universal. Não se pode definir o outro a partir das características de um grupo cultural definido hipoteticamente. Não se pode conhecer o outro sem comunicar com ele, sem lhe dar espaço para se expressar como sujeito. A percepção do outro não depende das características dele, mas das relações que se estabelecem com ele. Sendo assim, são as relações que justificam as características culturais atribuídas ao outro e não as características que definem as relações (Abdallah-Preteille, 2011).

Interessante quando se aborda a alteridade é compreender que não somos nada sem os outros, uma vez que são os outros que nos dão “a imagem daquilo que somos, daquilo que queremos ou mesmo daquilo que não queremos” (Vieira, 1999, p.137).

Retomando a EI, quando olhamos para duas pessoas que nasceram em países diferentes, à primeira vista vemos as diferenças que as distinguem. No entanto, é preciso que

ambas criem espaços de encontro, para se conhecerem e aí, aperceberem-se que provavelmente tem diversas semelhanças. Semelhanças, como por exemplo, nos valores da cultura familiar.

Por estes e por outros motivos é que a interacção se torna tão fundamental, seja ela no contexto da educação intercultural ou não. Só ela nos permite conhecer verdadeiramente os outros e a partir daí criar as nossas próprias opiniões, descobrindo o que nos aproxima e nos afasta dos outros.

Outra definição de EI, que vem complementar e reforçar as anteriores, é a da Direcção-Geral da Educação, que no documento “Educação para a Cidadania – linhas orientadoras” (2013) declara que esta educação “pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais”(p.5). Deseja-se também promover a “capacidade de comunicar e incentivar a interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade”(p.5).

A Educação Intercultural “não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade” (Cotrim, 1995, p.17). Ela deve igualmente produzir uma capacidade de agir em matéria de direitos do homem e integrar nas diferentes etapas do crescimento o sentido de combate contra qualquer forma de discriminação. Assim, a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria, fonte da educação contra a intolerância, a xenofobia e o racismo.



Thinkstockphotos, 2016.

<http://www.thinkstockphotos.com.pt/image/fotografia-de-arquivo-group-of-children-playing-tug-of/79075614/popup?sq=crian%C3%A7as%20a%20brincar/f=CPIHV/s=DynamicRank>

Do meu ponto de vista, esta imagem representa o que pode ser a interculturalidade, uma vez que esta pretende não apenas a aceitação do outro, mas uma verdadeira interacção e aprendizagem uns com os outros.

Este destaque posto nas crianças, vem no sentido do dever de educar os indivíduos desde pequenos, pois se ensinarmos e educarmos as crianças (logo desde cedo) para os valores da interculturalidade, provavelmente teremos adultos e conseqüentemente idosos que interagem com os outros sem olhar às diferenças, de modo negativo. Assim, provavelmente, com menos estereótipos e preconceitos, tendo adultos e idosos com mais competências interculturais, geradora de uma maior equidade.

Essa igualdade de oportunidades que só persistirá se a EI promover, constantemente, o conhecimento e o reconhecimento das outras culturas, em que o enriquecimento mútuo é garantido através da interacção gradual entre os indivíduos das várias culturas (Cortesão & Pacheco, 1991).

De acordo com Carmo (1999) a EI contribui para gerar sociedades mais livres, igualitárias e fraternas, em que a aprendizagem seja constante para os sujeitos, não só no respeito pela diferença, bem como no saber tirar partido da diversidade para viver melhor.

A EI também é, de acordo com Ribeiro, Cavalcanti e Cruz (2010), um dos pilares para a efectivação da Educação Inclusiva, assente na diferenciação pedagógica, numa política de, e para, a diferença. Para tal, implica que a escola responda aos desafios da interculturalidade, alterando os seus currículos, procurando garantir a todos uma escola inclusiva, que se preocupa em responder à diversidade.

Pedro, *et al.* (2007) trazem os seus contributos sobre um projecto europeu, em que realizaram o ponto de situação da EI em Portugal e Espanha. Desse modo, para estes autores a EI “é um método de ensino/aprendizagem que tem por base um conjunto de valores e crenças” (p.234). Esta educação sugere o viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, passando pela construção permanente, que aceita as diversas influências e se fortalece nas semelhanças e nas diferenças.

Reforçaram a “necessidade crescente de criar espaços na escola para a EI, uma vez que esta surge como local privilegiado de socialização e aquisição da própria cultura e

simultaneamente como forma de interacção comunicante com a cultura do «outro» (p.228).

Casa-Nova (2005) refere a relevância da aproximação entre escola e comunidade, ideia que vem a ser fortalecida por Gómez, Freitas e Callejas (2007) ao afirmarem que as escolas que promovem a EI deverão igualmente ser escolas abertas (à comunidade exterior), flexíveis e não fechadas em si, em que não se farão projectos fictícios, mas reais e exequíveis. Para tal, é preciso que a mesma reconheça a existência de outros recursos e formas educativas na parte exterior da escola.

Nesta medida, a EI que desperta valores como a dignidade, respeito, compreensão, abertura e diálogo, pretende que “cada comunidade tenha a oportunidade de conservar e desenvolver a sua cultura e tradição num espaço social partilhado com outros e valorizá-las” (Gómez, *et al.*, 2007, p.229).

Ambrósio (2000) afirmou que, em Portugal estamos cheios de boa vontade, de boas intenções relativamente às diferenças culturais, assim é importante não só o tolerar e aceitar o outro, mas garantir uma relação com o outro na base de uma interacção de qualidade, resolvendo conflitos reais, como por exemplo no âmbito da justiça e da solidariedade.

Por assim ser, a educação intercultural não poderá ser somente uma questão de pedagogia prática, de boa vontade, mas deve obrigar ao debate e à reflexão.

Outra das conclusões do *Seminário de Educação Intercultural e Cidadania* (2000), onde participaram professores como Teresa Ambrósio e Cassiano Reimão, diz que é urgente uma alfabetização multicultural dos indivíduos, dado que a EI agrega uma dimensão fundamental de aquisição de valores, de competências e de atitudes essenciais para uma interacção social que favorece os direitos humanos.

1.6. Diálogo Intercultural

Seguidamente abordar-se-á o Diálogo Intercultural, doravante também nominado como DI, que, segundo o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (2008) desempenha um papel importante, pois possibilita uma progressão conjunta e a aceitação das diferentes

identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados.

Assim, o DI é “um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos” (p.6) e tem como objectivo primordial a promoção do respeito pelos direitos humanos, contribuindo para o desenvolvimento da estabilidade democrática, mas também:

- promover o respeito e tolerância pelo outro;
- combater os preconceitos e os estereótipos na vida pública;
- facilitar a criação de alianças entre comunidades diversas (ex.: a nível cultural e religiosa);
- promover a coesão das comunidades;
- ajudar a prevenir e/ou atenuar conflitos;
- favorecer a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objectivos comuns;
- melhorar a compreensão das diversas práticas e visões do mundo;
- reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitindo o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos.

O DI requer a adopção de uma atitude reflexiva, possibilitando que cada indivíduo se veja na perspectiva dos outros (p.25). O mesmo deve ser praticado a todos os níveis (no seio das sociedades, entre sociedades e a nível mundial). Para tal é primordial a criação de espaços de diálogo aberto a todos, espaços esses, que devem ser essencialmente físicos, como por exemplo: ruas, mercados, lojas, jardins-de-infância, escolas, universidades, locais de trabalho e outros (p.41).

Como elementos imprescindíveis ao DI temos a liberdade e a capacidade de expressão, bem como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer. Também é preciso ter em conta uma igual dignidade e respeito mútuo e tentar derrubar as barreiras que impedem este diálogo.

Apesar da sua importância, há que pensar nos riscos derivados do não diálogo, pois torna-se impossível dialogar com quem se nega a dialogar. Assim, essas ausências podem contribuir para:

- desenvolver uma imagem estereotipada do outro;
- estabelecer um clima de desconfiança mútua, de tensão e de ansiedade;

- utilizar as minorias como bodes expiatórios;
- favorecer a intolerância e a discriminação.

Perante o que foi referido acredita-se que promover oportunidades de diálogo é uma obrigação das sociedades abertas e democráticas, pois “apenas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade” (p.20).

Ainda assim, há que ter presente a “inquestionável importância da formação precoce que desenvolva competências para um diálogo consigo mesmo e com os outros” (Leite, 2000, p.58).

1.7. Que Desafios à Educação Intercultural?

Se, por um lado, a diversidade está presente desde sempre nas nossas sociedades, nas suas mais diversas formas e circunstâncias, por outro lado, a Educação Intercultural, parece cada vez mais necessária neste mundo complexo.

Surgindo como alternativa para que possamos pensar mais nos outros e não só em nós; compreender que podem existir várias verdades e não apenas uma verdade; da mesma maneira que vários saberes em vez de apenas um saber e também como forma de questionamento (Lopes, 2008), esta EI ainda nos propõe vários desafios sobre os quais é importante reflectir. Eis alguns dos desafios:

-Desenvolvimento da Interculturalidade – nem sempre é fácil acompanhar a evolução das coisas, muito menos no que toca a esta temática tão complexa e que só pode ser entendida tendo em conta outras várias temáticas. Se a EI tem como enfoque a relação entre os sujeitos, esta é uma forma de luta contra o preconceito, racismo, xenofobia. Todos eles difíceis de “ver” e compreender se foram ultrapassados.

Desta forma, torna-se difícil acompanhar o desenvolvimento da EI e permitir que seja também um modo através da qual se combate a exclusão social nas sociedades.

-EI em contexto escolar formal – Como já abordado, a EI não é exclusiva da escola, enquanto contexto formal, uma vez que esta pode e deve ser abordada e trabalhada em todos os sítios, contextos em que se considere pertinente fazê-lo. No entanto é em contexto formal de escola, que esta pode ter uma grande expressão.

Se a EI fizer verdadeiramente parte dos currículos, em que não há um módulo específico para se trabalhar, mas onde esta é transversal, já se terá dado um grande passo. E se acreditarmos que essas aprendizagens irão sair da escola e chegar aos pais, amigos e conhecidos, então o trabalho em curso estará a ter resultados mais amplos.

-Formação – Nesta área, bem como em muitas outras áreas é imprescindível não só a teoria, mas também a prática. Espaços de reflexão sobre práticas e casos práticos do dia-a-dia que estimulem os profissionais a agirem e a serem diferentes. É logicamente correcto dizer que se respeita o outro, porém na prática será mesmo assim? Numa situação de conflito será assim mesmo?

Por exemplo, falando no caso da formação de professores, é necessário criar dispositivos que estimulem os professores não só a compreender na teoria a importância desta temática, mas que essa importância seja levada à prática em contexto de sala de aula, de recreio, em momentos reais de conflito, onde as aprendizagens adquiridas farão toda a diferença para que os alunos possam actuar em conformidade.

-Compreender que nem todos os materiais pedagógicos têm de ter escrito EI - Muitas vezes quando se procura um determinado material, utilizam-se palavras-chave para essa busca. Um modo correcto, a meu ver, de se fazer. No entanto, é importante lembrar que há muitos bons livros e materiais que aparentemente não estão relacionados com a temática, mas que são pontos de partida muito interessantes para trabalhar a interculturalidade e muitas vezes até mais aliciantes e estimulantes para o efeito.

É exemplo disso, o livro *O Ganso Gastão* (2009) de Petr Horáček, que aparentemente não está relacionado com a temática e em lado algum do livro aparece escrita a palavra interculturalidade. É uma história que retracts a aventura de um ganso que quer ser diferente dos outros da sua espécie e tenta sê-lo, porém há momentos em que se questiona sobre os benefícios de às vezes ser igual aos outros gansos.

É uma história interessante, que bem explorada pode levar as crianças, os adultos, os idosos a debater e reflectir sobre questões deveras significativas no âmbito da interculturalidade.

-Capacidade de ser crítico – Cada indivíduo deve ser crítico, não devendo aceitar e dar como certo tudo aquilo que vê, ouve e lê sobre esta temática. Mais do que isso, deve-se esforçar para ter um olhar crítico, pensando, questionando, reflectindo sobre

como abordar e melhor aprender sobre a interculturalidade. Não que seja uma tarefa fácil, mas é necessária para que possa evoluir e melhor agir.

-Promoção do diálogo – Da mesma maneira que o indivíduo deve ser crítico, este também deve tentar promover um verdadeiro diálogo que seja um modo de levar as pessoas à reflexão.

Muitas vezes os problemas, as dúvidas estão dentro de cada um e se não existirem oportunidades, se não houver espaços para dialogar, esses mesmos problemas manter-se-ão e não haverá mudanças, que por sua vez levem a que se faça diferente, de forma criativa e em conjunto.

-Escuta - Pré-disposição para aprender com os outros – Se cada um de nós estiver num patamar de respeito pela diversidade cultural do outro já é ótimo. Porém só isso não basta! É preciso uma verdadeira vontade de querer aprender com o outro. Se assim for, este desafio será certamente superado e os caminhos da interculturalidade serão menos árduos.

-Gostarmos de nós, para aprendermos a gostar do outro (Peres, 2006) – Muito do que acontece ou não acontece depende de cada um, daquilo que existe dentro de nós, pois o nosso interior, o nosso pensamento, os nossos sentimentos estão inteiramente ligados à forma como agimos exteriormente. Por isso, para aprendermos a gostar do outro, antes é necessário gostarmos genuinamente de nós mesmos, para que haja espaço e condições de receber o outro.

Por fim, o maior desafio, que de alguma forma abarca todos os outros, prende-se com o “aprender a viver juntos” (Peres, 2006, p.129), dado que não é uma tarefa fácil. Se mesmo conosco próprios já nos zangamos e às vezes é difícil, pois entramos em conflito com o nosso “eu”, como será com pessoas, neste caso, culturalmente diferentes, que à primeira vista, em nada são semelhantes a nós?

De acordo com Touraine (1997), “só podemos viver juntos com as nossas diferenças se nos conhecermos mutuamente como sujeitos” (p.214) e, além disso, se a coexistência for baseada no respeito mútuo. É possível vivermos juntos quando o sujeito não está só à espera que a sua diferença seja respeitada, mas quando também respeita e tem plena consciência do que isso significa.

Agir de forma humana, ir ao encontro do outro, viver a sua cultura e perceber que nós também somos diferentes aos olhos deles (Peres, 2006) é o caminho. Será que conseguimos? Será que realmente queremos ser diferentes e atuamos de acordo, na prática?

Estes, são desafios para todos os que são, de alguma forma, educadores que pretendem incentivar os outros a, genuinamente, viver juntos. Afinal, todos nós somos responsáveis pelo desenvolvimento desta educação.

Deste modo, se cada um de nós, nos seus espaços, no seu dia-a-dia, souber viver com os outros, aí surgirão novos desafios à EI.

Emergindo destes pressupostos, a diversidade pode ser entendida como um valor que a sociedade deve preservar e que dessa forma enriquecerá o seu património.

Das muitas e diferentes formas que a diversidade assume, realço a diversidade cultural, que destaca a importância que todas as culturas têm e que por isso devem ser respeitadas, acima de tudo.

Da mesma forma, a Interculturalidade é um das modalidades viáveis à abordagem da diversidade, que, por sua vez, pretende uma interacção concreta entre as pessoas de diferentes culturas, ao mesmo tempo que exige uma reflexão que conduza à captação de um código que possibilite aceder ao universo do outro (Rocha-Trindade, 1993).

A EI vem auxiliar nessa tarefa, sendo um meio pela qual se pode promover em conjunto com as pessoas espaços de reflexão e aprendizagem, levando a uma verdadeira convivência com o outro, sempre numa perspectiva de bem-estar para todos os que habitam a sociedade. Não basta apenas respeitar e tolerar o outro (Educação Multicultural), mas quer-se mais do que isso, quer-se a convivência, a aprendizagem entre as pessoas, adquirindo características culturais do outro com quem se interage (Educação Intercultural).

Não há forma melhor de realizar, de concretizar a interculturalidade que não seja através do diálogo. Este DI que permite as pessoas conhecerem-se a aprenderem sobre uns e outros, possibilitando assim a vivência na diversidade e na unidade.

Os caminhos da interculturalidade tornam-se mais acessíveis se estivermos à vontade e seguros perante a nossa identidade cultural, que nos irá permitir ter uma representação

positiva ou pelo menos, vontade de questionar e assim compreender características específicas da cultura do outro.

Ressalta-se a importância de cada um de nós, que fazemos parte da sociedade, pensar e criar movimentos em prol de um mundo mais justo, que acredito ser possível.

Para que surjam autênticos movimentos em prol de um mundo melhor é fundamental que cada cidadão tenha espaço e/ou possa criar espaços onde consiga dar e ser ouvida a sua opinião.

Acredito que é essencial o envolvimento de todos e que essa participação seja comprometida e efectiva em todos os passos e/ou fases rumo às mudanças desejáveis.

2. Participação

2.1. Participação – Conceito e Concepções Gerais

Participação, à semelhança de outros conceitos, pode ser interpretado de diversas formas e de acordo com várias áreas, não sendo “um conceito pacífico”. Este conceito “assumiu ao longo da história um sentido democrático passando quase mesmo a ser sinónimo de democracia” (Carrano, 2012, p.87) e é geralmente valorizado de forma positiva (Lima, 1988). Se por um lado significa convergir (Lima, 1988), por outro não é sinal de consenso (Guerra, 2006).

Nos parágrafos iniciais será abordada a participação de forma geral afunilando, seguidamente, na participação em contextos educacionais, mais precisamente na escola, e posteriormente será aprofundada a participação juvenil.

Portanto, participação é, antes de mais, um direito fundamental dirigido a todos os seres humanos, não devendo ser vista como uma obrigação ou como um privilégio concedido apenas a alguns. Assim, todo e qualquer ser humano têm capacidades, adequadas à idade, para participar, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento, da sua família e da sua comunidade (Pérez, 1998).

Cada pessoa tem o direito e a responsabilidade de expressar os seus pontos de vista e discutir entre pares e em sociedade as questões que a afectam. Para além de a

participação ser um direito, é igualmente uma condição necessária para o exercício pleno e efectivo da democracia (Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (doravante IIDAC), 2016).

Para Lansdown (1998), o direito à participação não é um elemento adicional ou um luxo que pode ser proporcionado quando possível. Pelo contrário, é uma parte integrante da sociedade.

Em conformidade com Vieira (2015) a participação está relacionada com a cidadania, com os direitos e deveres dos indivíduos em relação ao Estado. Pode ser vista como “um caminho para a concretização da cidadania e afirmação das identidades e das diferenças” (p.15), pois se cada um expressa a sua opinião, o seu ponto de vista sobre algo, está a expressá-lo de acordo com os seus princípios e valores e estes são também expressão ou contraponto dos princípios e valores dos colectivos de que faz parte.

Visto que é bastante referenciado em Vieira (2015) e em outros autores a relação entre participação e cidadania, abordar-se-á de forma bastante sucinta o que se pode entender por cidadania.

Assim, de acordo com a Vieira (2015) a cidadania é um “processo identitário que ligava o indivíduo a um território, a uma comunidade, a uma cultura e a uma língua” (p.91).

“A cidadania constrói-se como defesa dos direitos democráticos e ecológicos, quer os tomemos numa perspectiva individual (o direito ao voto, à participação, ...), quer a tomemos numa perspectiva colectiva (da solidariedade, da justiça social, ...)” (Vieira, 2015, p.107).

Como afirma a Direcção Geral da Educação (2013) “a cidadania implica que as pessoas conheçam e exerçam os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”.

Deste modo, “a participação torna-se lugar de reafirmar a identidade do sujeito, usar as suas capacidades para efectuar escolhas e treinar competências em colaboração com outros, sempre que possível” (Vieira, 2015, p.147).

Participar, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2016) significa “tomar parte; avisar; comunicar”. Todavia conforme Lima (1988) participar não pode

ser visto apenas como tomar parte de algo, sendo mais do que isso, pois implica um envolvimento e uma acção que assegura o interesse de um grupo.

Conforme a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (doravante ENED) (2009) a participação significa que todos, todos os indivíduos que constituem a sociedade “influenciam os processos de tomada de decisões, nos diferentes níveis, sendo assim actores do seu próprio desenvolvimento, por oposição a processos (...) estritamente representativos”. Exige, portanto, mobilização por parte de cada indivíduo, de “liberdade de expressão e de decisão e influência sobre opções que determinam a vida colectiva” (p.27).

Uma perspectiva muito semelhante à da ENED é a que trazem diversos autores, ao afirmarem que a participação é mais do que estar presente, é fazer parte, implicar-se, intervir (Claves, 1994), passando pela intervenção de indivíduos ou de grupos na discussão e tomada de decisões que afectam as suas vidas (Palacios, 1994).

Visto a sua relevância, é preciso promover a participação, dando “poder às pessoas e dotá-las dos meios materiais e intelectuais suficientes para exercer esse poder em favor do bem-estar geral” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p.88).

Neste sentido, Gómez, Hincapié, e Alvarado (2008) referem que uma participação de qualidade requer a autonomia dos atores, de modo a possibilitar o pensar em conjunto os problemas.

Yarma (2007) vem reforçar o que foi dito anteriormente ao declarar que a participação é uma acção relacionada com as necessidades e aspirações próprias do ser humano e a sua capacidade de tomar consciência delas. Por conseguinte, participar significa intervir, desde a tomada de consciência das necessidades à selecção das possíveis soluções. Este autor destaca a responsabilidade que cada um deve ter nos processos de participação, bem como deixa explícito que participar é mais do que opinar sobre assuntos que dizem respeito ao cidadão, mas implica pensar em soluções para esses mesmos assuntos.

Apesar da participação ser um direito, Silva, Aboim e Saraiva (2008) afirmam que, nos últimos 30 anos, “a participação a nível eleitoral têm vindo a diminuir consistentemente no país” (p.256) e isso deve-se em parte ao descrédito das formas tradicionais e formais de governança política, mas também ao crescimento de outras formas de participação, como por exemplo a participação em associações, assinaturas de petições e outros.

Outro modo formal de participar (recente) prende-se com o orçamento participativo, cada vez mais presente no dia-a-dia da sociedade portuguesa. O orçamento participativo é um mecanismo que pretende ser equitativo, racional, eficiente, eficaz e de utilização transparente de uma parte dos recursos públicos, fortalecendo as relações entre o Estado e a Sociedade Civil.

É também uma ferramenta que permite identificar as necessidades de diversos sectores dos municípios e estabelecer as prioridades para a comunidade local de forma concertada. É, actualmente, um dos meios pelos quais os cidadãos, aqui especificamente os jovens podem dar a sua opinião sobre como as câmaras municipais irão investir uma parcela do orçamento municipal, podendo inclusive apresentar propostas (Yarma, 2007).

Apesar da importância que este processo tem vindo a ter, é de realçar que o procedimento de participação no orçamento participativo nem sempre é tão equitativo, eficiente e eficaz como deveria ser. Pelas experiências vividas pode-se dizer que não é um processo de fácil acesso a todos, uma vez que é necessário preencher um formulário on-line extenso. Por assim ser, ficam excluídos de participar aqueles que não sabem ler e escrever, aqueles que não têm acesso à internet e aqueles que quotidianamente, não utilizam ou compreendem a linguagem técnica que é utilizada nos formulários.

Um processo destes, que implica a participação dos que habitam a sociedade, deve ser pensado e concretizado de modo a chegar, de facto, a todos.

Segundo Ribeiro e Menezes (2008) a participação implica, inevitavelmente, a convivência com diferentes pessoas e culturas, com visões diferentes acerca do mundo. É nesses momentos que se tem de saber lidar com essas questões, tirando partido dessa riqueza dessa diversidade, através do respeito pelas próprias diferenças, as ideias e posições do outro. Essas experiências de participação contribuem para promover o desenvolvimento e o empoderamento pessoais, factores fundamentais para que a democracia aconteça (Menezes, 2003).

Para Crowley (1998) a participação é um processo que:

- contribui para aumentar o respeito mútuo, a tolerância, a aceitação da diversidade;
- promove a negociação e ajuda a prevenir os conflitos;

- aumenta a capacidade do sujeito para formar a sua própria opinião e expressá-la; escolher entre várias opções e aceitar a responsabilidade;
- promove os valores democráticos e prepara o sujeito para cumprir os seus deveres enquanto cidadão;
- aumenta a importância, o impacto e a sustentabilidade das intervenções;
- promove o respeito e o reconhecimento das crianças como pessoas com plenos direitos.

Para Wenger (2002) a participação é um processo de aprendizagem construído com os outros. Este autor reforça a aprendizagem que da participação advém e a importância da interacção nesse processo: “é um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Ela envolve a pessoa total, incluindo o nosso corpo, mente, emoções e relações sociais” (Wenger, 2002, p.56). Assim, “para participarmos temos de nos reconhecer um e outro e aceitarmos tornarmo-nos parte um do outro” (p.123). “A participação é, assim, tanto pessoal como social” (Vieira, 2015, p.123).

Vieira (2015), tal como os autores acima referenciados, também dá enfoque à parte relacional, uma participação que se constrói em relação com os outros e não sozinho. Desse modo, entende a participação como uma “relação construída na ação” (p.128), que

pressupõe uma atitude consciente e informada dos sujeitos para a tomada de decisão, individual ou colectiva, e pressupõe também uma caminhada, de construção de conhecimento, construído face a um objectivo conhecido e negociado, implicando cooperação e conflito, em condições aleatórias onde o inesperado pode surgir a cada instante (p.128).

Formas de participação

Vários são os critérios para distinguir os tipos de participação e de seguida abordar-se-ão alguns, tendo fundamentalmente por base o pensamento de Lima (1986; 1988; 1998). Segundo o critério de regulamentação, a participação pode ser formal ou informal (Lima, 1988). A participação formal é aquela que é decretada por leis governamentais e regras legais. Por sua vez, a participação informal tem por base um conjunto de regras menos estruturadas, em termos de formalidade, produzidas no âmbito de organizações (Faria, 2010).

Lima (1998) aborda a participação em relação ao critério do envolvimento, fazendo a distinção entre participação activa, reservada e passiva.

A participação activa diz respeito à manifestação de atitudes e comportamentos de elevado envolvimento, tanto a nível individual como de grupo. Expressa a capacidade de mobilização para a acção em aspectos considerados importantes, envolvendo o conhecimento, a afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e as suas capacidades de influenciar decisões.

A participação reservada traduz-se em comportamentos e atitudes de alheamento e desinteresse, de alienação de certas responsabilidades.

A participação passiva determina-se por uma acção menos voluntária, mais expectante, através do qual a pessoa não se empenha totalmente para não se comprometer.

Relativamente ao critério de intervenção previsto para os participantes, Lima (1986) distingue a participação directa e indirecta. A participação directa prende-se com a intervenção directa no processo de decisão e a indirecta é realizada por intermédio de representantes designados para o efeito.

É preciso também ter em consideração que há situações e acontecimentos que podem inibir ou condicionar a participação das pessoas e uma delas é destacada por Santos (2004), ao expor que “a vivência continuada de situações de privação e humilhação tem efeito na vida das pessoas e no exercício da sua participação cívica” (p.210).

Outros constrangimentos passam pela falta de informação ou acesso a ela e pela falta de interesse. Esta ideia também é reforçada por Vieira (2015) ao afirmar que “a participação requer capacidades, competências e vontade” (Vieira, 2015, p.156) e que a exclusão é uma forma de não participação na sociedade.

2.2. Participação em Contexto Escolar

A participação das gerações mais novas nas discussões sobre questões que lhes dizem respeito é cada vez mais importante. As crianças e os jovens devem ser considerados indivíduos activos e intervenientes, quer na tomada de decisões, quer na acção. Esta participação está ligada ao poder, que desde sempre tem ficado retido nas mãos dos adultos. Isso acontece muitas vezes porque os adultos consideram que a participação das

crianças significa a diminuição do poder e tutela sobre as mesmas. Também porque a sociedade continua a ver as crianças como dependentes da protecção dos adultos e incapazes de assumir responsabilidades (Soares, 2006).

É preciso ver que a participação não é uma campanha política que situa as crianças em 1º lugar, mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para todos os cidadãos, incluindo os mais novos (Milne, 1996). Importa assim, dar igual oportunidade às crianças e jovens para participarem. Esta necessidade surge a partir do momento em que se “considera as crianças como actores sociais com direitos” (Tomás & Gama, 2011, p.01), consagrados por exemplo através da Convenção dos Direitos da Criança.

Para Tomás e Gama (2011) “torna-se cada vez mais urgente e necessário ouvir as crianças relativamente à sua acção (...) onde passam mais tempo: a escola” (p.01). Assim sendo, a escola é um dos primeiros espaços onde se deve incentivar a participação. É na escola, desde o ensino básico até ao superior, que todos os sujeitos, independentemente de raça, género e cultura devem descobrir os meios necessários e aprender a forma de exercer os seus direitos e deveres e desse modo desenvolver a responsabilidade social que lhes cabe pessoalmente (Ambrósio, 2000).

Quando se fala de participação na escola é necessário compreender que ela é regida por normas próprias definidas por órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação e por conseguinte a participação das crianças passa também por processos de representação, como por exemplo através do papel dos delegados de turma (Tomás & Gama, 2011).

Ainda assim, a escola deve promover em todos o desenvolvimento das capacidades essenciais para que possam participar, bem como fomentar “experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas” (Parreiral, 2011, p.78).

Cabe então, neste momento, perceber, questionar, reflectir sobre como é que as escolas, como contexto primário e essencial para a participação das crianças e jovens, lidam com as questões da participação.

A escola participativa é aquela que dá espaço aos seus alunos para fazerem, realmente, parte da escola. Assim, interrogo: quantas escolas questionam os seus alunos sobre as aprendizagens que estão a adquirir? Quantas escolas questionam se os alunos querem

aprender determinada matéria e se isso lhes interessa? Será que questionam os alunos sobre o modo como gostariam de aprender e abordar determinadas matérias?

Claro que a participação em contexto escolar é bem mais do que isso, porém isso também faz parte. É começar pela sala de aula e depois alargar à escola, envolvendo toda a comunidade escolar nos projectos educativos, que todas as escolas têm, e depois sair e ir à comunidade onde as escolas se encontram inseridas.

A participação deve possibilitar aos alunos sentirem-se parte integrante da escola, parte de uma escola em construção, em que a dinâmica que se vive depende de todos aqueles que fazem parte dela.

Fazer parte da construção das regras, dos deveres, dos trabalhos, dos projectos, das ambições e sobretudo das aprendizagens e da construção dos próprios espaços (salas de aula, sala de alunos, bar, refeitório, espaços ao ar livre).

Cabe sim, aos órgãos máximos, possibilitar aos alunos espaços de participação, de diálogo, de partilha de ideias e de sugestões e essa participação deve ser reconhecida e reforçada, de modo a incentivar cada vez mais participação.

Cabe, ao professor a função de “despertar, promover e incentivar nos alunos a necessidade e a vontade de se envolverem em práticas de cultura cívica, num quadro de participação formal e informal” (Parreiral, 2011, p.78).

Afinal de quem é a escola ou para quem é a escola?

Para que se mude efectivamente de paradigma é necessário preparar as crianças e jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e assumirem o papel activo” (Apple & Beane, 2000, p.41) na construção de uma escola com todos.

Essa participação exige um conjunto de condições para acontecer, como por exemplo as oportunidades educativas proporcionadas. Porém, tal como em outros contextos, também na escola, “muitas vezes os processos participativos servem os propósitos dos adultos” e não os interesses da criança (Tomás & Gama, 2011, p.08).

Alguns obstáculos à participação das crianças identificadas no estudo de Tomás e Gama (2011) são:

-falta de tempo escolar para a realização de outras actividades, para além das aulas;

-diversos sentidos da participação, entendidos pelos professores, como por exemplo: “participação é intervir quando é solicitado” (p.09).

Ainda assim, “espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de uma vivência democrática, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos” (Parreiral, 2011, p.79).

Em muitos países da Europa existem não só fóruns escolares, mas também estão a surgir redes regionais de estudantes, que desempenham um papel importante no aconselhamento do governo, sobre como se processa ou deveria proceder a educação do ponto de vista dos alunos.

De acordo com Lansdown (1998), na Suécia desenvolveu-se legislação que reconhece o direito dos estudantes influenciarem a planificação da educação, até mesmo em questões orçamentais. Ressalta-se aqui a importância de dar às crianças a oportunidade de participar nos debates sobre as questões acima referidas, bem como nos assuntos internos de cada uma das escolas.

Evidencia-se aqui, também o caso da Áustria, que há muito reconheceu a importância da contribuição das crianças, podendo estes ter o direito de participar no funcionamento das escolas. Os estudantes, através das comissões de estudantes, têm o direito de participar na organização das aulas, na selecção dos materiais de ensino, das visitas de estudo, e dos especialistas em determinados temas em estudo para leccionar algumas aulas.

Por todo o exposto até aqui, uma escola participativa, precisa em primeiro lugar, de consultar os alunos, convidando-os, seguidamente, a participar activamente nos assuntos da escola, mas também se deve esforçar para criar em sala de aula um ambiente em que os mesmos são incentivados a serem curiosos, confiantes, criativos, respeitados e ouvidos. Assim, as escolas mais participativas tendem a:

- ser mais harmoniosas;
- estabelecer melhores relações entre os professores e alunos;
- desfrutar de um ambiente de aprendizagem mais eficaz;
- ter alunos mais confiantes, que se sentem mais valorizados (Lansdown, 1998).

Para Dayrell, Gomes e Leão (2010) a escola, tanto pública como privada, não tem priorizado a participação como dimensão importante no processo educativo. Um estudo apresentado por Martins e Dayrell (2013) em que foi analisada a participação de jovens no quotidiano escolar, tentando compreender os possíveis significados e aprendizagens decorrentes desse tipo de participação, para os estudantes envolvidos, concluiu que o ato de participar não se dá facilmente. Para que a participação aconteça os jovens têm de se esforçar, se adaptar e abrir mão de espaços e de tempos para tal, o que envolve perdas e ganhos. Apesar disso, cada jovem tem a oportunidade de escolha e quando escolhe participar tem de se responsabilizar por essa escolha.

No que diz respeito às experiências concretas de participação, tanto ocorridas na escola quanto fora dela, é incontestável o seu carácter educativo e esse aspecto é salientado pelos próprios estudantes.

Partindo do pressuposto de que as escolas de hoje continuam a formar cidadãos com um perfil passivo, Parreiral (2011), realizou um estudo com alunos de idades entre os 10 e os 19 anos e concluiu que:

-os alunos, de modo geral, mostram-se descontentes “sobre a sua participação na tomada de decisões relativas a si enquanto sujeitos pertencentes à instituição” (p.83);

-os professores entrevistados afirmam que os alunos não têm “maturidade suficiente para terem uma participação mais activa” (p.85);

-a escola ainda não reconhece “a relevância de uma maior participação activa e efectiva dos alunos” (p.86);

Ainda assim, este estudo também conclui que é relevante a “participação dos alunos nos organismos de decisão da escola” (p.88).

Num outro estudo, realizado por Tomás e Gama (2011), conclui-se que:

-“confunde-se muitas vezes participação com consulta e acções esporádicas” (p.17);

-na escola não existe uma verdadeira participação, não é possibilitado às crianças oportunidades de influenciarem o funcionamento da escola;

-“há diferentes concepções de participação” (p.18), desde participar no sentido de dar opinião quando essa é solicitada, ou participar em actividades organizadas por outros.

Este estudo também permitiu identificar duas lógicas contraditórias nas escolas: “por um lado, a ideia da criança enquanto sujeito passivo que continua a dominar nos discursos e as práticas sociais; e, por outro lado, o discurso emergente nas escolas da valorização da participação das crianças” (p.18).

Em suma, a participação em contexto escolar, tal como em outros contextos, não se esgota apenas na recolha de ideias e opiniões das crianças e jovens sobre determinado assunto, é importante dar a efectiva oportunidade de os alunos tomarem decisões deixando uma parte do poder nas mãos das crianças e jovens.

2.3. Participação Juvenil e Direitos das Crianças e dos Jovens

Os jovens devem conhecer e defender os seus direitos numa cultura cívica e, um deles é o direito à participação (Cohen, Pena, Albano, Perez, Buschiazzo, Gadea & Machado, 2012). Esse direito deve ser exercido sem discriminação, independentemente da origem ou língua que se fale (Conselho da Europa, 2015).

Assim, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989, toda e qualquer criança “tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.10). Não só a criança, mas também os jovens, têm o direito de ver a sua opinião tomada em consideração e que isso lhe permita participar em pleno na sociedade, seja a nível político, social, religioso ou outro.

Por assim ser, vários são os autores (Freire, 2009; Vieira, Pappámikail, Ferreira & Rowland, 2013) que reconhecem a importância da participação dos jovens, porém referem que os mesmos estão cada vez mais afastados da participação a nível político.

Um estudo realizado por Faria (2010) revela que “os jovens tendem a rejeitar ou a não aderir com tanto entusiasmo a formas de participação mais duradoiras e formais” (p.159) e talvez seja esse um dos motivos do afastamento dos jovens da participação a nível político.

Apesar disso estão ligados a outras formas de participação, como por exemplo ao associativismo e ao voluntariado. Por isso, acredita-se que a participação cívica e social “poderá ser uma das formas mais promissoras de incrementar a cidadania dos jovens” (Vieira, *et al.*, 2013, p.40) nas sociedades actuais.

E, ainda assim, Yarma (2007) acredita que existe um reencontro dos jovens com a política, motivados pelo nascimento de associações juvenis. Os jovens passam a participar mais em associações, bem como em actividades mais individualizadas, destacando-se o colar cartazes, assinar petições, voluntariado, trabalho na comunidade, bem como as diversas experiências juvenis em torno de diversos assuntos (ex.: ecologia e protecção ambiental, arte, etc.).

Um estudo mais recente, de Lobo, Ferreira e Rowland (2015) vem reforçar os factos acima expostos ao concluir que, apesar da descida na percentagem de participação de jovens (9% para 3%), os mesmos participam em acções como a assinatura de uma petição e o dar dinheiro ou recolher fundos para uma causa social.

No estudo realizado por Ribeiro e Menezes (2008) é referido que um meio facilitador de participação juvenil é a internet, onde os jovens podem participar sem censuras, sendo uma ferramenta cada vez mais utilizada pelos mesmos para fins pessoais.

Este mesmo estudo ainda menciona que os blogues são uma ferramenta que pode ter um grande potencial, uma vez que o indivíduo tem a liberdade de se fazer ouvir, sem censura. “Muitos jovens escrevem em blogues e utilizam-nos como forma de expressão, para muitos são até o novo formato de diário pessoal, mas perguntamo-nos se os jovens já se aperceberam que é também um meio de participação cívica e política” (Ribeiro & Menezes, 2008, p.03).

O manual “Faz-te Ouvir!” do Conselho da Europa (2015), também reforça a ideia de que a participação juvenil tem diminuído, porém isso não significa que os jovens não têm participado. Têm participado de forma diferente, de forma mais individual e através de outras estruturas que não as convencionais. Essas novas formas passam por:

- redes de trabalho entre pares;
- fóruns de discussão;
- assinatura de petições;
- grupos de apoio;
- boicotes a produtos;
- manifestações;
- encontros internacionais;
- usar a internet para a recolha de informação, expressar opiniões ou influenciar processos de tomada de decisão, como também já foi referido.

Para além das formas de participação já abordadas, e que são as que os jovens têm praticado, é importante não perder as outras formas de participação formais, igualmente importantes para a sociedade.

Desse modo, a partir dos 18 anos (em Portugal) os jovens são considerados cidadãos com plenas capacidades de participar nos assuntos públicos. Têm também direito a serem eleitos e a eleger livremente os seus representantes, de acordo com as condições e procedimentos da lei (Yarma, 2007).

Dando destaque ao voluntariado, estas “práticas (...) ainda que, essencialmente informais e ocasionais também têm vindo a crescer e a ser valorizadas pelos jovens” (Vieira, *et al.*, 2013, p.40).

O voluntariado é uma acção social exercida por um conjunto de pessoas que se oferecem de forma voluntária para realizar algum tipo de actividade. É uma escolha livre, que tem como principal característica o desinteresse económico, acontecendo de forma mais ou menos organizado. É uma forma de participação cidadã que se expressa através de acções muito concretas em que os indivíduos, em especial os jovens demonstram o seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, tolerante e solidária (Yarma, 2007).

Os motivos que, de acordo com Yarma (2007) levam os jovens a comprometerem-se com acções de voluntariado são variados e alguns deles são:

- a nível social: ajudar os mais desfavorecidos de modo a superar as desigualdades;
- a nível religioso: por preocupações religiosas ou apego à Igreja;
- a nível moral: por consciência ou ética pessoal.

Carrano (2012) afirma que, mais do que saber se os jovens podem ou não participar é necessário tentar entender até onde esses jovens, individualmente ou em grupo, podem chegar com a sua participação de modo a influenciar as decisões.

Segundo Dayrell, Gomes e Leão (2010) a participação dos jovens depende de como a sociedade oferece oportunidades nas quais possam se envolver em experiências participativas.

Indo ao encontro dessa ideia, Yarma (2007) propõe uma pertinente reflexão, ao questionar a quem cabe essa responsabilidade de fomentar a participação, neste caso muito específico, dos jovens. Para ele, cabe ao Estado a responsabilidade de promover a participação activa dos jovens, principalmente a nível social e político, promovendo as associações de jovens como um elemento concreto de participação e facilitando os meios e recursos necessários para acções de informação, sensibilização, formação e suporte técnico.

Apesar de concordar com o autor acima, é de considerar que cabe também a outras entidades/instituições/associações chegar aos jovens e incutir neles a necessidade e a importância da sua participação. Uma participação que não é um favor ou ajuda ao Estado e/ou aos outros cidadãos, mas um direito e dever de cada jovem, pois a evolução e bem-estar da sociedade depende de cada um, de cada jovem, de cada sujeito que nela habita.

Não restam dúvidas de que a participação das crianças e jovens é deveras importante, como defende a Secretaria Nacional de la Juventud (2010) e muitos outros, pois para além dos vários benefícios que daí advém, a participação constitui-se também como um vínculo que possibilita a comunicação entre o Estado e a sociedade civil (Gómez, *et al.*, 2008).

Ainda assim, nem todas as pessoas participam de igual forma, nem se envolvem da mesma maneira nas questões que lhes dizem respeito. Deste modo, apresentam-se de seguida os cinco níveis de participação da criança propostos por Shier (2001), que também se podem adaptar aos jovens.

Nível 1 – A criança é ouvida: quando a criança expressa a sua opinião é preciso garantir que é ouvida pelo adulto;

Nível 2 – A criança é apoiada a expressar os seus pontos de vista: reconhece-se que, para que a criança possa expressar as suas opiniões abertamente, é preciso que o adulto a incentive a tal e que valorize o que expressa e não a julgue ou critique;

Nível 3 – As opiniões da criança são tidas em conta: embora as opiniões da criança sejam tidas em conta, não significa que as tomadas de decisão sejam de acordo com as suas opiniões. São tidas em conta, sempre que isso se justifique e faça sentido. Pode-se também explicar à criança os motivos que levam a determinadas decisões, para que esta

não se iniba de continuar a expressar as suas opiniões, e pode-se procurar com ela outras formas de atingir os seus objectivos;

Nível 4 – A criança é envolvida nos processos de tomada de decisão: a criança está envolvida directamente nas tomadas de decisão e não apenas na consulta das suas opiniões;

Nível 5 – A criança partilha o poder e a responsabilidade na tomada de decisão: implica que o adulto se comprometa a partilhar, em dar um pouco do seu poder à criança, porém a criança não é obrigada a responsabilizar-se, a comprometer-se com coisas que não queira. Isso não significa que se transfira para a criança as responsabilidades ao ponto de esta “passar a ser o adulto” e vice-versa.

Muitas experiências obrigam a criança a crescer mais rápido do que é suposto. É sim importante dar e atribuir responsabilidades à criança, mas nunca esquecendo que é uma criança. Por isso existem responsabilidades que não são dela, tendo bem presente que a mesma tem pleno direito de ser criança.

Com cada grupo que se trabalhe é preciso perceber em que nível de participação estão as crianças e jovens e incentivá-las a atingir o nível máximo de participação.

No manual “Faz-te Ouvir!” (2015) são apresentados os “8 graus de envolvimento de jovens, correspondendo cada um dos graus a um degrau de uma escada” (Conselho da Europa, 2015, p.16), definidos por Roger Hart. Eles são:

-“Degrau 8: Tomada de decisão partilhada: os projectos ou as ideias são iniciadas por jovens, que convidam as pessoas adultas a fazer parte do processo de tomada de decisão como parceiras”;

-“Degrau 7: Liderado e iniciado por jovens: os projectos ou as ideias são iniciadas e dirigidos por jovens; as pessoas adultas poderão ser convidadas para dar o apoio necessário, mas um projecto pode continuar sem a sua intervenção”;

-“Degrau 6: Iniciado por pessoas adultas, tomada de decisão partilhada: as pessoas adultas iniciam projectos mas os jovens são convidados a partilhar o poder da tomada de decisão e as responsabilidades como parceiros iguais;

-“Degrau 5: Jovens consultados e informados”: os projectos são iniciados e geridos por pessoas adultas, mas os jovens prestam aconselhamento e fazem sugestões, sendo informados sobre como estas sugestões contribuem para as decisões ou para os resultados finais;

-“Degrau 4: Jovens nomeados e informados”: os projectos são iniciados e geridos por pessoas adultas; os jovens são convidados a assumir papéis ou tarefas específicas no projecto, mas estão conscientes da influência que exercem na realidade;

-“Degrau 3: Jovens simbolizados (simbolismo)”: os jovens assumem alguns papéis em projectos mas, na realidade, não têm qualquer influência em decisões. Cria-se uma ilusão (propositadamente ou sem intenção) de que os jovens participam, quando, na realidade, não têm qualquer escolha quanto ao que fazem e como fazem;

-“Degrau 2: Jovens como decoração”: os jovens são precisos no projecto para representar a juventude como um grupo sem privilégios. Não têm qualquer papel significativo (excepto a sua presença) e, tal como acontece com objectos decorativos, são colocados numa posição visível num projecto ou numa organização, para poderem ser facilmente vistos por pessoas de fora.

-“Degrau 1: Jovens manipulados”: os jovens são convidados a participar no projecto, mas, na realidade, não tem qualquer influência nas decisões e nos seus resultados. Na verdade, a sua presença é usada para alcançar outro objectivo, tal como por exemplo para ganhar eleições, criando uma impressão melhor de uma instituição (pp.16-17).

Para o Conselho da Europa (2015) “a escada da participação juvenil pode ser uma ferramenta muito útil para os profissionais que querem olhar de forma crítica para a forma como os projectos e as iniciativas de participação funcionam nas suas próprias comunidades” (p.17).

É relevante dar visibilidade aos grupos de crianças e jovens que juntos promovem e experienciam processos de participação, uma vez que, de acordo com uma pesquisa realizada por Baquero e Hammes (2006) em 3 organizações que trabalham com jovens, visando a protagonismo juvenil, se concluiu que:

-o grupo de convivência funciona também como um espaço educativo;

-“a convivência em grupos juvenis melhora a confiança interpessoal e nas instituições”;

-“experiências de trabalho em equipa contribuem para a participação dos jovens em acções de interesse social, capacitando-os para viver em sociedade” (p.35).

Esta pesquisa também concluiu que os grupos de convivência permitem aos jovens perceberem o valor da união, o alcance dos direitos e a importância da participação de todos. A experiência nesses grupos favorece ainda o conhecimento da realidade, moldando a própria visão do jovem e facilitando acções colectivas que levem ao alcance de objectivos comuns.

Vieira, Ferreira e Rowland (2015) num artigo onde se analisou a situação dos jovens portugueses (com idades entre os 15 e os 29 anos), nos domínios da demografia, escolar e laboral, concluem que:

-a população jovem tem vindo a diminuir, principalmente a faixa etária entre os 20 e os 29 anos, e uma das causas é a emigração, que se dá muitas vezes pela falta de emprego;

-os distritos onde residem mais jovens são Lisboa e Porto;

-a escola ocupa um lugar central nas trajectórias dos jovens, tendo aumentando de 2001 para 2011 os jovens entre os 15 e os 19 anos que se encontram no sistema de ensino;

-devido também à precariedade relativa à inserção profissional, os níveis de dependência económica dos jovens à família de origem é maior.

Outro dado interessante diz respeito à diminuição da percentagem de jovens, entre os 15 e os 19 anos, que tem como principal meio de vida o trabalho, ficando até mais tarde a cargo da família. Isso poderá ser um indício de que os jovens estão a apostar mais nos estudos, estudando até mais tarde e, conseqüentemente, adiando a entrada para o mundo do trabalho. Isto tudo pode querer dizer que se torna cada vez mais importante fomentar a participação dos jovens, tendo em conta as suas necessidades e interesses.

De acordo com Crowley (1998), a fim de promover o direito de participação das crianças e adolescentes, todos nós devemos:

-compreender o significado da participação e acreditar no seu valor;

-proporcionar às crianças informações sobre os seus direitos e sobre o significado e valor da participação;

- assegurar a formação de grupos que interagem com as crianças;
- recolher e analisar as experiências realizadas com a participação das crianças, a fim de seleccionar boas práticas para melhorar as nossas.

Princípios, recomendações e benefícios da participação juvenil

Os princípios que se seguem pretendem de algum modo garantir que a participação juvenil é relevante e eficaz. Esses princípios devem aplicar-se a todos os jovens e passam por uma participação (Conselho da Europa, 2015):

- voluntária – não é obrigatória e podem decidir o grau do seu envolvimento;
- relacionada com as necessidades reais dos jovens – será mais importante e motivante para os jovens participarem em questões que lhes digam directamente respeito e as influencie;
- valorizada – todos devem saber a importância do seu contributo, independentemente do seu grau de envolvimento;
- benéfica – uma participação significativa traz benefícios a todos os atores envolvidos;
- aberta a diversas formas de envolvimento - é importante oferecer várias formas de participação e possibilitar aos jovens a escolha das que julgarem mais significativas;
- apoiada com os recursos necessários – os recursos são muito importantes, pois a falta deles às vezes inviabiliza a participação e por isso deve-se estar ciente dessa necessidade;
- baseada numa parceria real entre pessoas adultas e jovens – significa partilhar as áreas de trabalho e responsabilidades, porém estas têm de ser partilhadas de forma equitativa e não igualitária. “Deve ser de acordo com o que ambos querem, precisam e podem contribuir”;
- transparente – é imprescindível que todos os envolvidos estejam conscientes dos propósitos da participação, limites e ambições. Tudo o que envolva a participação deve ser claro;
- agradável – as acções a realizar devem ser agradáveis, ou seja devem trazer satisfação ou prazer a quem as põe em prática (Conselho da Europa, 2015, pp.24-25).

Algumas recomendações, adiantadas por Vieira, *et al.* (2013) passam por:

- “incrementar a participação dos jovens na vida cívica da sua comunidade” (ex.: “encorajar os partidos políticos a abrirem-se a um maior diálogo com os jovens”);

-“incrementar a participação dos jovens no sistema de democracia representativa” (ex.: “sensibilizar os partidos políticos para a importância da participação política dos jovens e para os benefícios que isso poderá trazer para as suas estruturas internas”);

-“maior apoio para várias formas de aprendizagem e participação” (“mais educação sobre cidadania, direitos e responsabilidades”) (p.41).

No que respeita aos benefícios da participação significativa para os jovens, investigadores da área da juventude indicam que esta:

-“faz uma diferença positiva nas vidas de jovens”;

-“faz com que os jovens sejam ouvidos”;

-“estimula os jovens a desenvolver novas capacidades”;

-“ajuda as pessoas adultas a reconhecer os talentos e o potencial dos jovens”;

-“estimula os jovens a assumir responsabilidade pelas suas próprias acções e decisões”;

-“ajuda os jovens a compreender como funciona a democracia e como esta deve funcionar na vida real”;

-“cria espaço para os jovens usarem os seus talentos e pontos fortes em benefício de toda a comunidade ou organização”;

-“ajuda as pessoas adultas a compreender as necessidades e o ponto de vista dos jovens”;

-“desenvolve as capacidades das pessoas adultas para poderem trabalhar eficientemente com jovens”;

-“cria uma oportunidade para as pessoas adultas partilharem o seu conhecimento e a sua experiência de uma forma não-condescendente”;

-“torna o processo de tomada de decisão mais representativo”;

-“estimula novas abordagens e ideias para resolver problemas locais e regionais”

(Conselho da Europa, 2015, pp.19-20).

Através do programa *Voz dos Adolescentes*, o IIDAC- Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (2016) compreendeu que os jovens que nele participaram ganharam mais autonomia, autoconfiança e autodeterminação. Competências essas que serão fundamentais para os jovens que se encontram numa fase tão importante que é a construção da identidade pessoal e social e no seu projecto de vida.

As evidências acima referidas são reforçadas por Cunha (2011) ao afirmar que a participação tem procurado proporcionar o empoderamento dos jovens, dando-lhes a capacidade de modificar as suas vidas em busca da realização de projectos pessoais.

Algumas iniciativas de participação juvenil

É preciso e é importante dar conta dos movimentos que existem em torno da participação juvenil, pois elas são um meio fundamental para fortalecer esta participação.

Assim sendo, uma organização importante que tem trabalhado estas questões é o *European Youth Forum* (Fórum Europeu da Juventude) que é a plataforma das organizações juvenis na Europa.

Representa cerca de 100 organizações juvenis, nacionais e internacionais, pois acredita que as organizações da juventude são a ferramenta através da qual se pode capacitar, estimular, envolver, representar, alcançar e apoiar os jovens. Reúne milhões de jovens um pouco por toda a Europa, organizados de forma a representar os interesses comuns.

Este fórum trabalha para capacitar os jovens de modo a poderem participar activamente na sociedade, melhorando as suas vidas, representando e defendendo as suas necessidades e interesses, e também das organizações.

O fórum acredita que os jovens são capazes de causar mudanças positivas e serem parte de algumas soluções inovadoras para os problemas da Europa. Para tal, o *European Youth Forum* definiu três desafios que passam por:

- possibilitar maior participação dos jovens;
- fortalecer as organizações juvenis;
- aumentar a autonomia e inclusão dos jovens (*European Youth Forum*, 2016).

Outra organização nesta área é a “Rede Participação Juvenil de Sintra – aproximando os jovens dos processos de tomada de decisão”. Esta rede é um projecto que pretende melhorar a comunicação e a informação entre atores no domínio da juventude activos no concelho de Sintra, tendo como promotor a Dínamo (Associação de Dinamização Sócio-Cultural). Tem como visão: “inspirar a sociedade para a importância da participação juvenil nas comunidades, aproximando os jovens dos processos de tomada

de decisão, privilegiando a cooperação com as várias entidades ligadas à juventude, decisores políticos e poder local” (Rede Participação Juvenil de Sintra, 2016).

Como missão pretende a “criação de espaços de encontro, partilha, aprendizagem e desenvolvimento de competências para os jovens, onde haja lugar ao contributo das organizações ligadas à juventude, em prol de uma maior e mais capacitada participação juvenil” (Rede Participação Juvenil de Sintra, 2016).

Algumas das suas acções passam pela realização do Encontro de Juventude, contando já com as edições de 2014 e 2015; sessões de capacitação e sensibilização para a co-gestão e programas públicos; duas formações de participação política dirigida aos jovens; debates sobre temas relacionados com o empoderamento dos jovens para a participação política (Rede Participação Juvenil de Sintra, 2016).

Esta rede criou a 3 de Março de 2012 a *Carta de Recomendações* no 2º encontro da rede. Esta carta refere-se à participação juvenil no concelho de Sintra e nela foram publicadas 36 recomendações (por exemplo a nível de: Participação em actividades juvenis; Voluntariado; Co-gestão) que poderão ser usadas por diferentes atores que trabalham com a juventude em Sintra, mas que também possa ser uma inspiração para a participação de jovens em outros territórios.

O Conselho da Europa, tal como as duas organizações abordadas anteriormente, também tem como uma das prioridades a participação juvenil, especialmente na Direção de Juventude e Desporto e no Congresso de Autoridades Locais e Regionais (instituição política) do Conselho da Europa, promovendo várias acções de modo a estimular o envolvimento dos jovens.

Em suma, “a participação juvenil não é um fim em si mesma, mas sim um meio para alcançar mudanças positivas nas vidas das e dos jovens e para construir uma sociedade melhor” (Conselho da Europa, 2015, p.11).

2.4. Participação Comunitária

Abordando sucintamente a participação em termos de comunidade, esta diz respeito ao envolvimento dos indivíduos das comunidades nas decisões sobre todos os assuntos que afectam, positiva ou negativamente, as suas vidas. Esta acontece quando as

comunidades estão a desempenhar um papel activo e têm um grau significativo de poder e influência. Também é “entendida como uma experiência de vida que implica a pertença a uma comunidade e o envolvimento activo nas suas realizações” (Vieira, 2015, p.123).

Implica o “envolvimento e mobilização dos grupos e das populações locais, através de programas de intervenção comunitária para planear, organizar e executar projectos, assumindo uma maior consciência sobre o seu papel no desenvolvimento social” (Vieira, 2015, p.158).

Em algumas comunidades os indivíduos mostram-se mais resistentes a essa participação e por isso devem ser incentivados a tal, bem como contextualizar a participação “dentro da cultura e dos valores de cada comunidade, pois só desse ponto de vista as pessoas perceberão a importância de participar” (Niza, 1997, p.21).

É importante ter presente que a participação da comunidade não é o mesmo que a consulta. Muitas instituições que trabalham no seio da comunidade afirmam obter uma efectiva participação, quando o que acontece é a consulta da comunidade para as acções que pretendem desenvolver.

A participação da comunidade é fundamental uma vez que:

- a participação activa dos moradores locais é essencial para a melhoria da comunidade;

- reforça a coesão social, se as comunidades reconhecerem o valor do trabalho em parceria;

- possibilita o desenvolvimento de competências, que aumenta as oportunidades de emprego, por exemplo;

- possibilita o desenvolvimento de competências necessárias à abordagem da exclusão social;

- promove a sustentabilidade, uma vez que os membros da comunidade são as pessoas chave, tendo as competências necessárias para sustentar a evolução da comunidade (Burns, Heywood, Taylor, Wilde, & Wilson, 2004).

2.5. Alguns Desafios da Participação

Depois de todo o exposto é notória tanto a importância da participação como a sua presença em diversos contextos e momentos, ainda que de formas distintas.

De acordo com Tomás e Gama (2011) a participação passou, em muitas situações a ser utilizada de forma indiscriminada. Por isso, cabe aqui propor alguns desafios que permitam a reflexão sobre este tema para que se possa fazer cada vez melhor e diferente. Alguns desses desafios são:

-Passar da consulta à participação efectiva – como já foi abordado, em muitas situações não é dada a oportunidade às pessoas de participar plenamente, mas é feita uma consulta sobre o que as mesmas acham sobre um determinado assunto. Este desafio pretende que se mude de paradigma e, em vez de só se perguntar às pessoas o que elas pensam sobre uma determinada temática que afecta as suas vidas, é preciso dar-lhes a oportunidade de propor formas de actuar para modificar as situações, possibilitando a tomada de decisões por parte de quem as vive. Possibilitar que as pessoas, com o apoio de instituições, possam criar e desenvolver projectos que vão ao encontro das suas necessidades, sendo os protagonistas dos mesmos. O envolvimento das pessoas é essencial para que se apropriem das coisas e as sintam como suas (Yarma, 2007).

-Envolvimento das crianças e jovens na escola – se efectivamente as escolas possibilitarem que os alunos participem mais os benefícios serão mais do que muitos. Se assim for, por exemplo, poder-se-á conseguir que os alunos: gostem mais da escola e sintam que fazem realmente parte dela; modifiquem os seus comportamentos (passem a ter comportamentos mais assertivos e de manutenção dos espaços escolares); sintam-se mais motivados a estudar e a frequentar a escola, sendo mais assíduos. Claro que este caminho não é fácil, pois implica a reorganização da gestão escolar, bem como a modificação de atitudes e opiniões em relação aos alunos e acreditar que é possível, vendo esta participação como positiva (Parreiral, 2011; Tomás & Gama, 2011).

-Podemos dizer que a juventude está desinteressada dos assuntos públicos? Ou será que o exercício da cidadania não é uma das prioridades dentro das suas preocupações? (Yarma, 2007) – este desafio propõe-nos a reflectir sobre o porquê do desinteresse dos jovens pelos assuntos (como por exemplo assuntos políticos), que a eles também dizem respeito.

Os jovens não participam porque não lhes é dado espaço para tal, porque não querem, porque as informações não lhes chega? São tudo questões que se colocam e que precisam ser respondidas para se recuperar, para se aumentar a participação dos jovens. Assim, de acordo com Yarma (2007) há necessidade de oferecer mais canais de participação para os jovens, fomentando o interesse nos processos de tomada de decisão, em questões que de alguma forma afectam as suas vidas e favorecendo o desenvolvimento das sociedades.

-“Estereótipos negativos (...), falsos juízos e preconceitos mútuos” (Conselho da Europa, 2015, p.21) – a juventude é conhecida por uma fase de mudanças, de transição. Uma transição em que é exigida aos indivíduos uma maior responsabilidade, comprometimento e maturidade. Apesar disso ainda estão muito associados aos jovens estereótipos negativos, como por exemplo que os indivíduos que compõem esta faixa etária são todos iguais, todos irresponsáveis e sem maturidade. Também existem estereótipos e preconceitos dos jovens perante os adultos. Tudo isto alerta-nos para a necessidade de não deixar que estes estereótipos, preconceitos e falsos juízos prejudiquem a participação dos sujeitos. O melhor caminho para estas questões parte da disponibilidade de cada pessoa em querer conhecer o outro, não se deixando dominar pelos aspectos negativos e garantir que a participação acontece de forma equitativa.

-“Falta de especialização sobre como envolver jovens de uma forma significativa” (Conselho da Europa, 2015, p.21) – é certo que é importante envolver os jovens porém, como fazê-lo da melhor forma?

Não se pode dizer que não se faz, que não se trabalha para fomentar uma maior participação dos jovens, e isso é visível através de alguns exemplos referidos anteriormente, mas será que se está a fazer de modo a realmente motivar os jovens a envolver-se? Neste sentido, mais do que fazer muito é fazer com qualidade e com consciência e com a certeza do que se está a fazer. É necessário actuar de acordo com as características de um determinado grupo e por isso, não é preciso só envolver, é preciso saber envolver. É necessário conhecer a juventude, conhecer os jovens com que se trabalha e todas as suas características, dominando os meios, as técnicas, as formas de falar e agir para motivar a participação.

Sintetizando, a participação para além de ser um factor determinante no processo de construção da cidadania, é uma acção voluntária, que em primeira instância possibilita a

todos os participantes um conhecimento de novas realidades (Cohen, *et al.*, 2012). É um conceito que “surge aliado ao conceito de *empowerment*” (empoderamento), “sendo este interpretado como a capacidade para interagir e interferir, ou seja, como aquisição de competências para exigir a redistribuição de poderes” (Vieira, 2015, p.129).

Por assim ser, deve estar presente em todos os contextos, e se acreditarmos que é desde cedo que se deve educar, possibilitar aos indivíduos contactar com as questões reais da participação, nada melhor que aperfeiçoar a mesma em contexto escolar. A escola que é um dos primeiros sítios onde a criança tem a oportunidade (individualmente ou em grupo) de participar em processos participativos, fazendo com que a sua opinião seja ouvida e reflectida nas decisões por ela tomada.

A participação juvenil assume um papel cada vez mais importante e determinante para a sociedade e por isso os jovens devem “estar envolvidos na resolução de questões que os afectam e devem ser apoiados por outras pessoas” (Conselho da Europa, 2015, p.14).

Em termos de participação na comunidade, esta possibilita que as pessoas possam decidir e tomar frente das questões que afectam as suas vidas. Não só dar opiniões sobre o que está bem ou mal, mas tomar decisões e agir para efectivamente transformar a sua realidade. Nada melhor que as pessoas que fazem parte da própria comunidade para saber o que faz falta, para saber como melhor agir, como melhor chegar a todos.

Todos esses processos conduzem inevitavelmente a “novas formas de pensar, saber e estar, para os sujeitos implicados” (Vieira, 2015, p.211).

Assim, no próximo capítulo serão abordadas as questões da educação (outro direito fundamental) e do desenvolvimento das comunidades, entendendo que o desenvolvimento só acontecerá se a participação for tida como meio fundamental em todos os processos.

3. Educação e Desenvolvimento das Comunidades

3.1. Desenvolvimento e Educação

Desenvolvimento é, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2013) o “ato ou efeito de desenvolver”, “progresso”, “evolução”, “crescimento” ou a “passagem de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre mais perfeito que o anterior” (p.505).

É um conceito complexo, podendo ter interpretações diversas de acordo com cada área de estudo. Apesar de não dizer respeito exclusivamente à economia e derivar da “acção de múltiplos e diversos factores” (Gómez *et al.*, 2007, p.70), este conceito tem uma forte ligação à economia (Roque Amaro, 2003). Assim, não é um conceito simples de descrever, tendo uma variedade de tipologias, como por exemplo desenvolvimento económico, sustentável, local, humano e social (Roque Amaro, 2003).

Na perspectiva de Le Bret, referenciado por Carmo (1999), na definição de desenvolvimento (a nível económico), sobressaem três ideias que são:

-processo dinâmico e inacabado, assim sendo “nenhum país se deve considerar desenvolvido, mas apenas posicionado num dado ponto de uma escala” (p.69);

-pragmatismo e economicidade: esses critérios estão inerentes ao desenvolvimento “tendo permanentemente de se avaliar os seus custos e os seus benefícios” (p.69);

-“está directamente ligado à noção de solidariedade intra e inter-nacional, o que lhe confere uma ideia de globalidade e radicalismo: o desenvolvimento parece não se conseguir sem ser participado por todos e sem ir à raiz da estrutura social” (p.69).

Assim, neste trabalho, entende-se o conceito de desenvolvimento como um processo de mudança social, não sendo um processo linear, que ocorre sempre da mesma maneira, com os mesmos contornos.

No processo de desenvolvimento, o povo representa o recurso mais importante que se pode utilizar, sendo que ele “condiciona e afecta a vida de todas as pessoas e culturas que habitam este mundo globalizado” (Gómez *et al.*, 2007, p.89).

Para Roque Amaro (2003) o desenvolvimento tem sido “mobilizador de vontades de mudança e de transformação das sociedades e dos indivíduos” (p.02). Afirma também

que “as novas formulações do conceito de desenvolvimento são mobilizadoras para uma acção emancipadora e participativa” (p.20).

De acordo com Cunha (1997) o desenvolvimento é e deve ser um factor importantíssimo na educação e vice-versa. Assim, segundo Gómez *et al.* (2007) “educação e desenvolvimento são processos e realidades intrinsecamente ligados” (p.11), não se podendo conceber uma sem outra, complementando-se.

Educação e desenvolvimento compõem um processo único e são indissociáveis, porque ambos têm o objectivo de alcançar melhores condições de vida em sociedade “e uma maior humanização” (Gómez *et al.*, 2007, p.178), que implica, entre muitas coisas, o respeito pelo outro.

De acordo com Gómez *et al.* (2007) entende-se a relação educação e desenvolvimento em duas vertentes: a primeira em que a educação é uma consequência, efeito ou “benefício” do desenvolvimento e uma segunda em que a educação é vista como “factor decisivo para o desenvolvimento” (p.178).

Na primeira vertente, educação como consequência do desenvolvimento, argumenta-se que uma sociedade desenvolvida, com serviços, infra-estruturas e elementos económicos suficientes tem normalmente melhores resultados educativos.

Com a eliminação das necessidades económicas prementes da população podem-se alcançar melhores níveis de educação. Desse modo quanto mais desenvolvido for um determinado país, maior é a quantidade e qualidade da oferta educativa.

Na segunda vertente, “educação como factor decisivo para o desenvolvimento” (p.178), a educação é vista como elemento que gera desenvolvimento. Portanto influencia as oportunidades pessoais e colectivas, estimula a mobilidade social, melhora os investimentos económicos e promove a distribuição mais igualitária da riqueza. Ou seja, “cria condições oportunas para o desenvolvimento” (p.179).

Educação como factor de desenvolvimento, dado que a educação deve estar ao serviço do homem e do seu desenvolvimento “integral” (p.180), para o estabelecimento de valores como a solidariedade, a justiça e a equidade.

Entende-se, de acordo com o autor, que a “educação é simultaneamente causa e consequência do desenvolvimento” (p.180) e que “toda a prática educativa é uma acção

de desenvolvimento e todo o processo de desenvolvimento é um ato educativo” (p.203), uma vez que ao educar-se as pessoas, tem-se a possibilidade, a oportunidade de pensar, reflectir sobre formas de tornar o mundo melhor, incitando ao seu desenvolvimento.

No centro desta relação (educação e desenvolvimento) está o Homem, ele que é “um agente de educação e de desenvolvimento” (p.208), receptor, transmissor e resultado da mesma.

Falando de desenvolvimento e de educação, vale a pena, em curtos parágrafos abordar o tema da Educação para o Desenvolvimento (doravante ED).

Segundo a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 – 2011) Relatório de Acompanhamento (2012)* a ED é um processo educativo que envolve as pessoas e as instituições como um todo, incentivando-as a criar um pensamento crítico sobre o mundo em que vivemos, e sobre si próprias neste contexto, e a agir em conformidade no sentido da transformação social.

O que a distingue é o foco nas desigualdades tanto entre países, como entre regiões ou grupos sociais; a necessidade de compreender causas das situações e não só os efeitos; o compromisso com a erradicação dessas causas e não só de amenizar os seus efeitos.

Para o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (doravante IPAD) (2009) que desenvolveu a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento [2010-2015]* a ED é um “processo dinâmico, interactivo e participativo que visa”:

- “a formação integral das pessoas”;
- “a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais”;
- “a vivência da interculturalidade”;
- “o compromisso para a acção transformadora”;
- “a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, de participarem e contribuírem para o desenvolvimento integral e sustentável” (p.16).

Ela “promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável”, tendo como “princípios que norteiam o pensamento e a acção” a “solidariedade”, a “equidade”, a “justiça” e a “inclusão (dimensão ética)” (pp.16-17).

A ED “íntegra” duas vertentes indissociáveis que são uma educação para a gestão dos recursos disponíveis e educação para a solidariedade (Carmo, 1999, p.71). A solidariedade que, mais do que um dever moral é um imperativo de sobrevivência.

Compreendendo que, a ED pretende despertar e consciencializar as pessoas para que possam, a nível local e global, contribuir para o desenvolvimento equitativo das comunidades, torna-se importante, neste momento, abordar a temática do Desenvolvimento Comunitário.

3.2. Desenvolvimento Comunitário

O conceito de DC tem sido utilizado de várias formas e com vários sentidos. Neste trabalho é entendido como processo de intervenção social.

De acordo com Gómez *et al.* (2007) é a partir do século XIX, com o aparecimento dos movimentos associativos e diversas actividades comunitárias, que surgem os programas de DC.

Inicialmente, o principal papel destes programas era resolver os conflitos internos das comunidades, como por exemplo problemas de adaptação à sociedade e até 1957 as práticas de DC estavam orientadas praticamente só para as comunidades rurais: “como prática de acção social, o desenvolvimento comunitário surge em 1950 através de programas nacionais de desenvolvimento comunitário orientados para a melhoria das condições de vida dos camponeses” (Gómez *et al.*, 2007, p.101).

Segundo estes autores, é em 1954 que as Nações Unidas apresentam aquela que consideram ser a primeira definição oficial de DC. Assim, é entendida como “processo tendente de criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação activa da sua população e a partir da sua iniciativa” (Carmo, 1999, p.77). É esse conceito que vem definir os elementos essenciais nos processos de desenvolvimento, um deles, bastante importante, a participação da população.

Na Europa, os programas de DC surgem inicialmente para “assegurar o crescimento económico” (Gómez *et al.*, 2007, p.109) das zonas rurais e, só mais tarde é que se altera um pouco essa visão e o DC ressurgue nos moldes como o conhecemos hoje em dia.

Em Portugal assinalam-se experiências de DC desde o final dos anos 60, que ocorreram por meio de várias organizações públicas, como por exemplo o Instituto da Família e Acção Social através do Serviço de Promoção Social Comunitária (Carmo, 1999).

Hoje, os programas de DC incidem na promoção de uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas e gerações futuras em todas as áreas que fazem parte das suas vidas e não apenas na área económica. Esses programas surgem e devem surgir quando os actores locais, pessoas da comunidade e instituições, “pressionados pelos problemas, assumem o protagonismo e a iniciativa em busca de respostas próprias” (Gómez *et al.*, 2007, p.96).

Desenvolvimento Comunitário, na “linguagem internacional” significa “o conjunto dos processos pelos quais os habitantes de um país unem os seus esforços aos dos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural das colectividades” (Gómez *et al.*, 2007, p.103).

Assim, os programas de DC tornam-se tão importantes, pelo facto de:

- consciencializarem para novos desafios da humanidade, aperfeiçoando a consciência humana;
- fomentarem o respeito pela dignidade humana e pelas comunidades;
- contribuírem para uma sociedade e conseqüentemente para um mundo melhor (Gómez *et al.*, 2007; Moreno, 2012).

Os processos, acima referenciados implicam que:

- haja uma participação activa dos habitantes nos esforços realizados de modo a melhorar o nível de vida (Moreno, 2012);
- sejam disponibilizados serviços (técnicos e outros) de modo a promover e a tornar mais eficazes as iniciativas propostas.

Gómez *et al.* (2007) definem DC como um processo de implicação e dinamização colectiva que permita “aprofundar e comprometer (...) os indivíduos e as suas necessidades, activando a iniciativa das pessoas e da iniciativa partilhada” (p.116-117).

Para Santos (2002) o DC “é o esforço para melhorar as condições de vida daqueles que habitam um local”, que se diferencia do desenvolvimento de uma população em geral, visto que “procura o desenvolvimento equilibrado e integrado de uma comunidade, com o máximo respeito pelos seus valores próprios e procurando tirar partido da sua riqueza

histórica” (p.01). É também entendido pelo mesmo autor como uma “acção concertada que conduz a uma tomada de consciência acerca das potencialidades locais” (p.01) que devem estar à disposição em prol do bem comum.

DC como técnica social diz respeito à promoção do Homem no estudo, planificação, e execução de programas ao nível das comunidades com a finalidade de melhorar o seu nível de vida (Ander-Egg, 1980), “envolvendo uma participação ativa e democrática do colectivo na resolução de problemas que afetam a comunidade” (Martins, 2012, p.19).

Henderson and Vercseg (2010) trazem uma visão muito pertinente ao afirmarem que um dos focos do DC é o aumento da participação dos indivíduos com problemas. Se por um lado o DC é direccionado para as pessoas que precisam, por outro, as melhorias só são alcançadas através da união e da força de todas as pessoas da comunidade, que se organizam, comunicam e são solidárias entre si.

DC é fundado num processo de empoderamento e participação, que começa nas vidas diárias das pessoas (Ledwith, 2008). Desse modo, é um processo de mudança e transformação, que se centra numa comunidade, que se junta para a resolução de problemas comuns (Roque Amaro, 1983).

DC “parte da base, das necessidades sentidas pela população e sobre elas constrói o plano de acção contando, desde o começo, com a iniciativa, a responsabilidade e liberdade de escolha por parte dos interessados” (Silva, 1963, p.544).

Silva (1963) apresenta aquelas que considera serem as fases importantes que levam ao sucesso de um processo de DC:

- 1-“Informação geral e dinamização da colectividade” (p.547);
- 2-“Prospecção das necessidades e recursos potenciais” (p.549);
- 3-“Descoberta e formação dos líderes locais” (p.553);
- 4-“Elaboração de um plano” (p.555);
- 5-“A avaliação dos resultados” (p.557);

Ao falar-se de DC, e nomeadamente na sua operacionalização, é imprescindível não descuidar da capacidade de organização, que deve ser clara a todos os actores envolvidos, assim como dos passos a seguir – o que se deseja fazer, porquê, quando e como. Essa organização irá facilitar toda a gestão do DC e a probabilidade dos resultados alcançados serem satisfatórios. Esta ideia vai ao encontro de Gómez *et al.*

(2007) que vêm como característica principal do DC a organização do auto-esforço e da cooperação.

Para Quintana (1986) em DC é fundamental ter em conta as necessidades e a participação das comunidades, ideia que é mais tarde reforçada por Carmo (2001) que vê as necessidades sentidas, a participação, a cooperação, a auto-sustentação e a universalidade como os princípios que configuram todas as estratégias do DC.

Wise (1998) refere determinadas características chave que integram um processo de DC, tais como:

- processos: devem ser flexíveis e não rigidamente estruturados;
- decisões: resultantes do consenso ou da tomada de decisão da maioria democrática, bem como duma participação bem informada;
- pessoas: são o recurso mais importante.

Gómez *et al.* (2007) vêm complementar o autor acima, ao afirmar que em DC devem estar sempre presentes a flexibilidade e o compromisso:

-a flexibilidade perante todos os processos. Tal como as pessoas, os projectos, os planos, bem como as ideias e pensamentos podem ser alvo de alterações e de mudanças. O processo de DC deve estar completamente aberto e flexível a alterações, para conduzir a melhores processos e resultados;

-o compromisso é primordial em DC, tal como a participação. Mais do que contar com a disponibilidade e a iniciativa dos indivíduos da comunidade é preciso certificar que as pessoas estão comprometidas com o processo e que desse modo farão o que for necessário para seguir em frente, rumo a melhores condições de vida pessoal e colectiva.

Frank and Smith (1999) vêm ao encontro do pensamento de Wise (1998) ao reforçar a ideia de que as pessoas são os recursos humanos. São as pessoas que estão no centro da comunidade e sabem de tudo que diz respeito ao mesmo, tendo uma opinião a dizer sobre todo e qualquer processo. Ainda assim, só o envolvimento das pessoas da comunidade não chega, uma vez que é necessário ter pessoas com determinados empregos, competências, conhecimentos e podem não existir no seio da comunidade.

Deste modo, muitas vezes, é necessário, por um lado prover a comunidade de capacidades e habilidades para que os seus membros estejam aptos a tomar as decisões

apropriadas e, por outro lado, criar e desenvolver alguns equipamentos e actividades, como por exemplo de serviços sociais, promoção de cooperativas e associações, promoção da educação e outros.

Tendo em conta todos os aspectos até então mencionados, e se assim for, o DC possibilitará a capacitação da comunidade para que possa participar e decidir de forma organizada e consciente, promovendo o “desenvolvimento do pensamento crítico” (Gómez *et al.*, 2007, p.107). Tudo isso irá contribuir para uma auto-gestão dos processos, facilitando a independência da comunidade e sustentabilidade das dinâmicas criadas.

Entre os requisitos necessários para que um programa seja considerado comunitário, e não de outro âmbito qualquer, salienta-se os seguintes:

- centra-se num grupo de pessoas ou colectivos e não em indivíduos;
- tem objectivos de *empowerment* e desenvolvimento das comunidades e não objectivos assistencialistas;
- realiza-se no seio da comunidade onde surge ou existe uma problemática a trabalhar;
- trabalha “desde a base”, ou seja a partir das necessidades e do que já existe;
- utiliza um modelo de trabalho direccionado para a acção e mudança social;
- potencia ao máximo a iniciativa e a participação dos membros da comunidade;
- estimula a comunidade e a sua integração social, combatendo a sua fragmentação e isolamento;
- utiliza um modelo de intervenção pró-activo, actuando sempre que possível antes e a partir das causas;
- fomenta relações mais igualitárias e menos hierárquicas;
- planifica e organiza a nível territorial e globalmente, tanto a intervenção quanto a avaliação (Vidal, 1993).

Santos (2002) aborda os objectivos do DC, afirmando que é importante que os objectivos a atingir sejam definidos com cada comunidade, contudo existem alguns que, normalmente estão presentes em qualquer projecto de DC. Eis alguns exemplos: “reforçar e valorizar o potencial humano” e “melhorar os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente” (p.01).

Muitas vezes os planos e projectos das várias instituições de uma determinada comunidade visam os mesmos objectivos ou têm finalidades semelhantes, no entanto cada um trabalha isoladamente, tentando atingir os seus objectivos individualmente.

Estas instituições esquecem-se, muitas vezes, de que “a união faz a força” (Esopo) e se todos trabalharem em conjunto, unindo esforços, actuando em estreita ligação com os outros, numa efectiva parceria, torna-se mais fácil concretizar os objectivos. Para além disso, faz-se mais e melhor, rentabiliza-se recursos e tempo e maximiza-se as competências da comunidade (Santos, 2002).

Essas mesmas instituições e todos os outros actores envolvidos devem ter em mente que ao forçar mudanças estas podem tornar-se desajustadas aos ritmos da comunidade. Ritmos esses que devem ser respeitados, bem como cada pessoa na sua individualidade.

Por isso, de acordo com um trabalho de investigação realizado por Iván Morales em El Oro, Equador, iniciado em 2011, só a partir de um conhecimento profundo do território é que se pode começar a definir estratégias de intervenção. Conhecimento profundo não só dos problemas e problemáticas da comunidade, bem como o levantamento de todos os recursos existentes, como por exemplo as instituições e as suas missões.

Esse mesmo trabalho de investigação vem confirmar o que já foi dito por outros autores, ao evidenciar que a participação activa e consciente do grupo é fundamental, bem como é essencial a união de esforços de todos os actores locais.

Uma outra investigação, sobre o processo de desenvolvimento da comunidade, realizado em Cuba por Aguilar e Ruíz (2015) revelou que DC pode proporcionar processos contínuos onde os participantes aprendem com as próprias experiências e vivências.

Não querendo de forma alguma desmerecer a teoria, nada melhor do que a prática, a vivência e a experiência concreta para favorecer a aprendizagem e a manter activa em cada pessoa.

Como conclusões desse estudo resultaram:

- a possibilidade de aprendizagem constante de todos os actores envolvidos, através da identificação de problemas, necessidades e desejos da comunidade, buscando em conjunto soluções e alternativas para melhorar a comunidade;

-o desejo da aprendizagem contínua. Não se espera que só se aprenda no final ou com os resultados alcançados. Espera-se que se aprenda ao longo do processo, implicando uma inter-relação entre a acção e o pensamento de uma aprendizagem contínua;

-a necessidade de garantir/impulsionar diferentes espaços e momentos de acção-reflexão-acção que permitam avaliar, aproximar propostas;

-o incentivo a uma visão auto-crítica por parte dos participantes, a partir do momento em que criam espaços para analisar, reformular e corrigir os passos realizados;

-o fomento do intercâmbio entre os vários actores envolvidos, com o objectivo de partilhar experiências e ideias, levando ao surgimento de novas ideias e propostas, facilitando a criação de redes;

-a importância de possibilitar o acesso às tecnologias, podendo as próprias comunidades desenvolver as suas próprias capacidades de investigação, inovação e adaptação às necessidades locais;

-a promoção do *empowerment* e relações mais justas e equitativas.

Um estudo de caso realizado por Correia e Cosme (2012) num concelho do Grande Porto de modo a compreender as ligações escola-comunidade, concluiu que é importante abrir a escola à comunidade, tendo vários benefícios, um deles diz respeito às aprendizagens que daí advém. É relevante promover o envolvimento e participação da comunidade na vida escolar e vice-versa, potenciando o próprio desenvolvimento comunitário.

Potenciar o desenvolvimento das comunidades implica respeitar as especificidades de cada membro, reconhecendo o outro como imprescindível no processo, bem como potenciar a identificação dos recursos já existentes na comunidade (Brito & Figueiredo, 1997).

Por fim, um trabalho realizado por Terrasêca, Sá Costa e Caramelo (2008), através da avaliação de três projectos de intervenção educativa, realça que os projectos de desenvolvimento local se constituem como “importantes contributos para a recriação das comunidades” (p.10).

Posto isto, DC é um processo de mudança que implica e reforça a responsabilidade, o sentimento de pertença, o compromisso, a interacção, o diálogo, a negociação, a reflexão e o foco em objectivos comuns.

Aposta numa intervenção que promova processos participativos, em que os sujeitos são pessoas activas, com capacidade de pensar em si mesmas e nos outros, gerando transformação à sua volta. Participação que necessita ser consciente e organizada, buscando respostas eficazes para melhorar a comunidade, tendo como princípios a cooperação, ajuda mútua e sentido de união (Aguilar & Ruíz, 2015).

Assim, de acordo com Sousa (1963), reconhece-se em DC potencialidades para que possa contribuir para o desenvolvimento de uma nação.

Perante o exposto, e sendo a comunidade um dos conceitos que integra o conceito de DC (Carmo, 1999), abordar-se-á de seguida a mesma.

3.3. Comunidade

Comunidade, do latim *communitas* pode ser entendida como qualidade daquilo que é comum, lugar onde vivem um conjunto de indivíduos (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2016). Este conceito está relacionado com vários outros, como por exemplo sociedade, identidade, conformidade.

No seio de uma comunidade é imperativo que exista ou se crie um conjunto de regras, hábitos comuns e que as mesmas ajudem a um entendimento e bom relacionamento entre todos. Isso tudo contribui para a criação de uma identidade comum, com a qual todos se identifiquem. Se entendermos que uma comunidade deve ser democrática e assim sendo, é impossível agradar a todos os gostos e opiniões e em algumas situações, alguns indivíduos terão de se conformar com a decisão da maioria.

Para tal, existe um elemento fundamental a ter em consideração que é a participação de todos os cidadãos na vida pública da comunidade da qual fazem parte.

Os cidadãos não devem estar interessados somente nos assuntos que lhe dizem directamente respeito, porém, estarem devidamente informados de assuntos inerentes à sua comunidade, pois directa ou indirectamente afectará a todos.

Marchioni (1997) entra na mesma linha de pensamento acima referenciado ao afirmar que comunidade é um conjunto de pessoas que habitam o mesmo território, com certos laços e certos interesses em comum.

Para Ander-Egg (1980) comunidade é um grupo organizado de pessoas, que são como uma unidade social, cujos elementos participam com interesses, características e objectivos comuns, têm consciência de pertença e estão situados numa determinada área geográfica.

Embora todas as definições e visões do conceito até então trazidas expressem a ideia de que comunidade seja um grupo organizado de pessoas é necessário não esquecer que esse grupo de pessoas não é, nem deve ser homogéneo (Gomes, Machado, Silveira, & Oliveira, 2002).

Ainda que possam e devam existir interesses e objectivos comuns, cada indivíduo que constitui uma comunidade é único na sua essência e deve ser entendido como tal.

Morales (2014) partilha de uma visão um pouco diferente dos outros autores ao declarar que uma comunidade é um grupo de pessoas que compartilham uma ou mais características em comum, podendo ou não viver no mesmo espaço territorial.

Para este autor, a comunidade é muito mais do que a pertença a um espaço físico. Embora essa condição possa ser muitas vezes um aspecto importante, existem outras características que levam as pessoas a sentirem-se parte de uma comunidade, por exemplo o gosto pela leitura.

Esta definição vem suportar e reforçar a ideia de conceito explicitada por Carmo (1999) no seu manual sobre o Desenvolvimento Comunitário, dado que para o autor o conceito de comunidade (da mesma forma que desenvolvimento) tem muitos significados, de acordo com o contexto em que se insere. Pode ser aplicado para designar por exemplo: pequenos agregados (freguesias); grupos profissionais (comunidade científica); organizações (comunidade escolar); sistemas mais complexos (comunidade europeia).

Assim, nem todas as comunidades têm como característica comum a partilha de um mesmo espaço territorial.

Ainda assim, Carmo (1999) reforça que a proximidade geográfica está subjacente ao conceito de comunidade dado que ela permite uma estruturação mais sólida dos interesses comuns.

De acordo com as ciências sociais, comunidade é baseada numa “forma de vida antiga que se desenvolveu a partir da agregação de famílias num mesmo espaço, caracterizando-se por uma coesão social baseada em laços de sangue, de amizade, de costume e de fé” (Carmo, 1999, p.73).

Hoje em dia embora algumas dessas características permaneçam em determinadas comunidades, muitas organizam-se em função de outros interesses, como por exemplo o interesse por um determinado desporto.

Das contribuições dos cientistas sociais surgem um conjunto de ideias associadas ao conceito, entre os quais:

- alto grau de intimidade pessoal;
- relações sociais afectivamente alicerçadas;
- compromisso moral;
- coesão social;
- continuidade no tempo (Carmo, 1999).

Reis e Mesquita (1993) não nos dão uma definição de comunidade, contudo vêm trazer um importante contributo ao afirmar que “as comunidades precisam, reclamam uma intervenção que as estructure, as organize, as torne activas” (p.28).

Mais do que características semelhantes, as comunidades querem e desejam uma intervenção que as estimule a trabalhar em prol de um bem comum, a melhorar a qualidade de vida para todos os que dela fazem parte.

Para Gómez *et al.* (2007) “comunidade é um espaço de vida social onde se configuram de forma constante múltiplas e complexas relações e interacções sociais entre indivíduos e colectivos que vivem e convivem com laços de solidariedade e intercâmbio de significados específicos do seu território” (p.135)

Logo, comunidade é um espaço onde existe vida, existe dinâmica. Espaço onde há também uma relação, ou deve existir uma relação efectiva de entre-ajuda entre as pessoas que a compõem na busca de interesses e gostos comuns.

Ao abordar-se o tema comunidade é preciso ter em mente que existem características que diferenciam comunidade de qualquer outro tipo de aglomeração. As características que a identificam são, segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007), as seguintes:

-território – como suporte geográfico da comunidade, um espaço que é real, fonte de recursos e também espaço privilegiado para o “cultivo da identidade” (p.133);

-organizações sociais – organizações legais que “agrupam e outorgam um sentido de unidade à comunidade (p.133). Colaboram e dinamizam acções para a concretização dos interesses comunitários;

-organização económica – pertencente à vida de toda a comunidade, pretende organizar as relações inerentes aos recursos materiais e sociais de cada comunidade;

-interacções interpessoais estáveis – fazem parte da estruturação de cada comunidade e são essenciais;

-consciência de pertença – “sentimento individual e colectivo de participação e identidade que se fundamenta nas relações de comunicação” (p.134) e que facilita a integração dos indivíduos no todo. Esse sentimento “suscita segurança nas pessoas e reforça a identificação de objectivos comuns” (p.134);

-interesses comuns – “qualidade de toda a comunidade”, uma vez que “pela convivência próxima, pelo cultivo de uma identidade comum” e pela pertença a um mesmo território, os “membros da comunidade são interdependentes” (p.134);

-fluidez na comunicação – meio pela qual existe entendimento entre as pessoas. É através da comunicação que se proporciona a troca de ideias, conhecimento e dessa forma contribui para a construção do sentido de pertença à comunidade.

Antes de avançar é necessário explicitar que muitas comunidades ou ditas comunidades hoje em dia não se formam por vontade própria, principalmente as que mantêm um mesmo espaço geográfico. Em muitas das comunidades, onde uma das principais características é a pertença a um mesmo território, essa formação é feita por terceiros (ex.: câmaras municipais) que colocam diferentes indivíduos, famílias num mesmo bairro sem saber se as pessoas estão interessadas em viver nesse determinado espaço e se têm interesses comuns.

Dessa forma, esses mesmos bairros tornam-se comunidades impostas, que acabam por criar (muitas vezes à força) interesses comuns, que de alguma forma os estimula a viver e a conviver em sociedade.

Em suma, todos e quaisquer indivíduos de uma comunidade têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento, e por isso são os principais agentes de uma possível transformação da realidade (Gómez *et al.*, 2007).

3.4. Desafios à Educação e Desenvolvimento das Comunidades

Nesta fase, cabe abordar em sucintos parágrafos alguns desafios da educação e do desenvolvimento das comunidades.

-Abrir as comunidades ao mundo ou preservá-las em si mesmas? – Ao longo de todo o exposto, foi surgindo a questão do que será mais saudável para uma comunidade. Se abrir as “portas” da comunidade para que haja troca de ideias, saberes e interações com o exterior; ou preservá-la em si mesma de modo a não modificar as suas características. É um tema delicado que poderá ter vários argumentos para ambos os lados. Por um lado, não será bom que uma comunidade possa manter as “portas” abertas e assim ter a oportunidade de conhecer o mundo exterior e vice-versa, e que isso possa ser fonte de riqueza e aprendizagem para todos? Por outro lado abrir a comunidade ao exterior não será expô-la, sendo uma ameaça para os que nela habitam?

-Educação e desenvolvimento como uma tarefa de todos – A preocupação pela educação e desenvolvimento das comunidades não são da exclusividade dos professores, investigadores ou interessados por estas temáticas. São uma tarefa de todos, de todos nós que somos parte da sociedade e que desejamos que seja cada vez melhor.

-Educação e formação ao longo da vida – A educação é um factor importantíssimo no desenvolvimento e vice-versa, e assim é inegável dizer que deve acontecer ao longo de toda a vida, podendo ser consciente ou não.

Sendo a educação um “processo permanente” (Carneiro, 1997, p.42) e “para toda a vida” (Cabral, 1997, p.51), é importante pensar nela dessa forma, não descurando da necessidade de a promover realmente ao longo da vida, pois “só a educação e a formação ao longo da vida reforçam a responsabilidade individual e a consciência dos direitos efectivos da cidadania” (Ambrósio, 2001, p.81), reforçando e apoiando também, o desenvolvimento e a participação.

Neste sentido, a educação e o desenvolvimento devem ser duas das prioridades de cada um e de cada sociedade, sendo essencial ao Homem.

“A educação deve proporcionar aos futuros cidadãos uma «gramática» que lhes permita ler e compreender o mundo em que estão inseridos” (Reimão, 2000, p.139), rumo ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário de cada um. A educação deve também permitir “observar, analisar, reflectir e propor soluções” (Santos, 2002, p.02) que contribuam para o DC.

Para Melo (1998) o DC “é antes de mais uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro” (p.05). Implica a participação activa de todos e o reconhecimento de que os recursos existentes no seio da comunidade podem não ser suficientes (Roque Amaro, 2004).

Desse modo, tal como a educação, o próprio processo de DC possibilita uma diversidade de aprendizagens, competências e saberes.

De acordo com Santos (2002), DC também é a “concertação de estratégias e metodologias de acção que pretendem alterar, para melhor, o contexto e o nível de vida das pessoas dessa comunidade” (p.01). Apesar disso, “seria errado deduzir daqui que o desenvolvimento comunitário é uma solução em si mesma” (Silva, 1963, p.544), e por isso não dispensa outras formas de actuação na comunidade.

Sintetizando este capítulo, a educação, o desenvolvimento e a pertença a uma comunidade não são apenas questões de deveres, são mais do que isso, são questões de direitos, que se podem interligar. Portanto, se a educação é um factor imprescindível no desenvolvimento, o desenvolvimento é igualmente indissociável da educação.

CAPÍTULO II – PROJECTO

1. Identificação e Caracterização do Contexto

O contexto escolhido para a realização do projecto foi a Escola Profissional Gustave Eiffel, pólo de Queluz², uma escola que tem como população alvo jovens entre os 13 e os 24 anos de idade, aproximadamente.

Segundo o *site* da EPGE (2016), a Escola Profissional Gustave Eiffel é propriedade da Cooptécnica Gustave Eiffel, Cooperativa de Ensino e Formação Técnico Profissional, CRL e é de cariz semi-privada.

Conta com cerca de 6 pólos, situados em Queluz, Amadora (Venteira e Venda Nova), Entroncamento e Lisboa (Lumiar e Arruda dos Vinhos).

A escola presta serviço à educação desde 1989 e com 25 anos de existência tem contribuído para a formação de jovens e adultos, em diferentes áreas e níveis.

A sua missão passa por “assegurar um ensino de qualidade assente nos valores e saberes que preparem os alunos para a vida activa e/ou académica, apresentando para isso uma oferta formativa coerente e diversificada de modo a responder às atuais necessidades do tecido empresarial”.

O modelo de ensino/aprendizagem bem como os Princípios Fundamentais desta instituição passam por “educar e formar técnicos de corpo inteiro e profissionais dinâmicos, competentes e inovadores, criando para tal um ambiente académico de rigor e inovação”. A escola também se orgulha de ser “uma escola aberta, uma escola para todos”, tendo como lema “o futuro tem um rosto”.

Actualmente, a oferta formativa da EPGE passa por:

1. Cursos de Ensino Profissional – oferecendo o nível 4 do quadro nacional de qualificações;
2. Cursos de Educação e Formação (CEF) – oferecendo o nível 1, 2 ou 4 do quadro nacional de qualificações;
3. Cursos de Aprendizagem – oferecendo o nível 4 do quadro nacional de qualificações;
4. Cursos Vocacionais do Ensino Básico e Secundário;

²Consultar **Anexo 7.2** – Fotografias da EPGE Queluz, p.378

5.Cursos de Especialização Tecnológica;

6.Formações Modulares Certificadas.

Relativamente ao projecto educativo, entende-se como sendo um projecto de ordem pedagógica, em contexto escolar, que precisa de ter em consideração toda a comunidade escolar, indo por exemplo “ao encontro dos interesses dos alunos (para que eles se impliquem no seu desenvolvimento) e que mobilize diferentes conteúdos disciplinares importantes, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento dos estudantes” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.31).

Conforme Azevedo (2011) “a construção de um projecto educativo é um processo complexo (...) que supõe uma liderança, mas partilhada com os outros atores numa perspectiva colaborativa, geradora de consensos e de um Projecto coletivo assumido por todos como uma referência” (p.15).

Um aspecto a ter em consideração “no desenvolvimento do processo de elaboração do projecto educativo diz respeito ao próprio processo a desenvolver” (p.25) que deve ser participado pela comunidade educativa e não só, tornando-se fundamental, para que todos se sintam parte do processo e queiram contribuir para o seu desenvolvimento.

Essa ideia é reforçada no mesmo texto quando Azevedo (2011) afirma que

para que um projecto educativo possa ser um instrumento operativo, torna-se indispensável que o mesmo integre, no seu processo de elaboração, a mais ampla participação da comunidade educativa relativamente aos diferentes aspetos da educação e formação, nomeadamente organização escolar, relação pedagógica, recursos humanos e materiais, a fim de que todos os seus membros sintam que o projecto lhes pertence e façam dele um instrumento de trabalho contínuo (p.25).

Assim, através dos projectos educativos pretende-se melhorar a escola, em todos os aspectos, e para tal a EPGE propõe 6 objectivos que tentarão ser concretizados através de Planos Anuais de Actividades.

De acordo com o Código Regulamentar da Gustave Eiffel (2009) o projecto educativo da EPGE regula-se pelos seguintes objectivos:

1. “Desenvolver uma formação de qualidade” (p.77): para tal é preciso considerar alguns aspectos como: “ministrar cursos que permitam formar técnicos com sólidas aprendizagens na componente sociocultural, científica e técnica”; “proporcionar

um desenvolvimento integral e humanista dos jovens”; “aplicar metodologias dinâmicas e inovadoras” (p.77); entre outras;

2. “Inserir a Escola no seu contexto” (p.78): é necessário dinamizar a projecção da imagem da escola, de modo a fomentar o seu desenvolvimento, indispensável para a inserção dos diplomados na vida activa. Isto pode acontecer através da participação em actividades como feiras, eventos, fóruns estudantis, etc;

3. “Manter a actualização dos Planos Curriculares” (p.79): para a concretização de tal objectivo é preciso ter em conta várias estratégias, uma delas é a adaptação dos “planos curriculares às constantes evoluções técnicas e tecnológicas” (p.79);

4. “Implementar novas estratégias de Avaliação e Progressão Modular” (p.79): apesar da importância das aprendizagens cognitivas é igualmente importante as competências que os alunos vão adquirindo e para tal é preciso dar mais atenção e espaço a esses processos, permitindo que se avalie efectivamente esses aspectos. Assim, uma das estratégias para tal passa pela promoção do “trabalho de Projecto para que os alunos melhorem e controlem o seu processo de ensino/aprendizagem” (p.80);

5. “Construir um ambiente de ensino/aprendizagem mais estimulante” (p.80): a escola tem trabalhado para tornar o espaço físico cada vez mais agradável e estimulante, tem adquirido os equipamentos necessários para tal e também tem apelado a “uma maior participação da comunidade escolar na vida da escola” (p.80);

6. “Optimizar o funcionamento da estrutura Pedagógica” (p.81): para que a estrutura Pedagógica “funcione de forma autónoma e independentemente das pessoas que ocupam os seus cargos” (p.81) é preciso, por exemplo, apelar a uma maior participação dos alunos nos Conselhos de Turma e no Conselho Pedagógico.

Os objectivos do projecto educativo que estão em proximidade com os do ConverCidade são os 5 e 6 em que ambos invocam a participação da comunidade escolar.

No objectivo 5 é expresso através da seguinte estratégia:

-“apelar à participação de alunos e professores/formandos no embelezamento dos espaços físicos da Escola” (p.80).

No objectivo 6 através das estratégias:

-“apelar a uma participação mais activa dos Delegados de Turma nos Conselhos de Turma”;

-“apelar a uma maior participação dos representantes dos alunos no Conselho Pedagógico” (p.81).

Todas as estratégias apelam à participação quer dos alunos, quer dos professores em momentos e assuntos específicos, mas a verdade é que a escola pretende ouvir a opinião das pessoas, tê-las em consideração nas decisões tomadas, envolvendo-as nos processos, ainda que não seja numa participação total.

Importante referir que este já é um caminho que deve ser valorizado e com pretensão de melhoria a cada projecto educativo, sendo esse um dos objectivos do próprio projecto.

A nível de parcerias, a EPGE mantém-nas com as seguintes instituições/empresas:

- Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC);
- Instituto Superior de Tecnologias Avançadas (ISTEC);
- Revista Fórum Estudante;
- Revista Segurança;
- Escola Profissional Alda Brandão de Vasconcelos (EPAV);
- Escola Profissional Instituto de Tecnologias Náuticas (INT).

Existem também outro tipo de parcerias, decorrente dos protocolos para a realização de estágios curriculares. Neste caso o tipo de instituições/empresas varia de acordo com as áreas de formação disponíveis, desde lares, ATL's, escolas para o curso de Animador Sociocultural, hotéis para o curso de Turismo e empresas de venda para o curso de Comércio.

Instituições/empresas essas que muitas vezes acabam por oferecer aos alunos-estagiários a oportunidade da realização da medida de Estágio Profissional ou até mesmo uma contratação a *part* ou *full time*.

Como já foi mencionado, o projecto foi desenvolvido na EPGE, no pólo de Queluz situada na Rua César de Oliveira, 15, Queluz, Sintra, sendo este o primeiro pólo a abrir, em 1989.

Segundo o *site* da União das Freguesias de Queluz e Belas (2015), Queluz foi desanexada da freguesia de Belas a 29 de Junho de 1925, possibilitando a criação de

sede própria e em Junho de 1997 ganhou o estatuto de cidade, a qual era formada pelas freguesias de Massamá e Monte Abraão.

A Freguesia de Queluz tem uma área de 3.6 Km² e agrega, juntamente com as Freguesias de Monte Abraão e Massamá, a Cidade de Queluz. É também uma das 20 freguesias que constituem o Concelho de Sintra.

Freguesia há já 84 anos, Queluz manteve uma povoação progressista, transformando-se assim na primeira cidade do Concelho de Sintra. Esta freguesia sofreu algumas alterações e agora integra não só a freguesia de Queluz, mas também a de Belas, passando a designar-se Freguesia de Queluz e Belas.

Situa-se a 10 km de Lisboa e tem acesso ao eixo rodoviário, IC 19, CREL, A16 e conta também com uma linha de caminho-de-ferro, na linha de ligação Lisboa-Sintra.

Relativamente ao nível sócio-económico, Queluz caracteriza-se por uma actividade fundamentalmente de comércio e serviços locais. Existem cerca de 500 estabelecimentos e 3 centros comerciais.

De acordo com os Censos 2011, Queluz tem cerca de 26248 residentes, maioritariamente composto por mulheres. Sobre o grupo etário, a faixa etária encontra-se entre os 25 e os 64 anos.

Queluz está cheia de instituições das mais variadas áreas, desde desportivas, culturais, escolares, protecção civil, religiosas, entre outras.

Esta freguesia tem um vasto leque de actividades promovidas não só pela junta de freguesia, mas também pelas instituições que aí trabalham e da parceria entre ambas.

Destaca-se aqui o projecto K'cidade (Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano) que intervém mais especificamente no território do Pendão desde 2013 e que, desenvolve muito trabalho com os jovens, apelando à sua participação não só no bairro, mas em toda a freguesia.

Relativamente aos cursos, a EPGE Queluz assegura os seguintes Cursos Vocacionais do Ensino Básico:

- Instalação e Manutenção de Computadores/Intervenção Comunitária/Cuidados Básicos de Saúde e Socorrismo;

- Instalação e Manutenção de Computadores/Comércio/Turismo;
- Apoio à Animação Infantil/Comércio/Turismo.

Relativamente ao Ensino Profissional deste pólo, a oferta formativa passa pelos seguintes cursos:

- Animador Sociocultural;
- Técnico de Turismo;
- Técnico de Comércio.

Visto que os participantes deste projecto frequentam o curso de Animador Sociocultural falaremos um pouco mais sobre o mesmo.

De acordo com o *site* da EPGE (2016) este curso “visa a formação de profissionais aptos a promover o desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, organizando, coordenando e/ou desenvolvendo actividades de animação de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo”.

Quem tirar esta formação fica habilitado (a) a:

- diagnosticar e analisar, em equipas técnicas multidisciplinares, situações de risco e áreas de intervenção;
- planear e implementar Projectos de intervenção sociocomunitária com a equipa técnica multidisciplinar;
- planear, organizar, promover e avaliar actividades de carácter educativo, cultural e desportivo;
- fomentar a interação entre os vários atores sociais da comunidade;
- articular com os atores institucionais em que o grupo/indivíduo se insere;
- elaborar relatórios de actividades (*site* EPGE, 2016).

Após esta formação os jovens podem trabalhar em:

- autarquias e juntas de freguesia;
- centros culturais e bibliotecas;
- colónias de férias e ateliês de ocupação de tempos livres;
- lares da terceira idade e centros de dia;
- hospitais e escolas públicas e privadas;
- associações culturais, recreativas e desportivas;
- gabinetes de turismo e associações de desenvolvimento local;
- empresas de organização de eventos;

- lares de crianças e jovens;
- etc.

Relativamente ao Plano do Curso este é constituído pelas componentes Sociocultural, Científica, Técnica e Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Para a componente sociocultural estão determinadas cerca de 1000h constituída pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), Área de Integração, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A componente científica tem destinada cerca de 500h compostas pelas disciplinas de Matemática, Psicologia e Sociologia.

A componente técnica tem cerca de 1100h formada pelas disciplinas de Área de Expressões (corporal, dramática, musical e plástica), Área de Estudo da Comunidade (doravante AEC) e Animação Sociocultural (daqui em diante ASC).

À Formação em Contexto de Trabalho está designada entre 600 e 840h, relativas ao estágio.

O projecto, para além de ter sido inserido no curso de Animador Sociocultural foi integrado na disciplina de Área de Estudo da Comunidade, que é leccionada pela coordenadora de curso, a mesma que também lecciona a disciplina de Animação Sociocultural.

Dentro da disciplina de AEC foi introduzido no módulo 4 de nome Projecto Comunitário I, compreendendo que era o módulo com objectivos semelhantes e complementares ao que se pretendia com o projecto.

Este módulo 4 – Projecto Comunitário I

pretende fornecer uma visão abrangente do que será o método de trabalho a utilizar no plano teórico e empírico. Neste sentido, o estudo/conhecimento prévio da comunidade, instituição e grupo alvo indica o ponto de partida para o desenho e construção do Projecto e cria as bases sólidas para uma intervenção concertada (Programa de Área de Estudo da Comunidade, 2015).

Alguns dos objectivos de aprendizagem (Programa de Área de Estudo da Comunidade, 2015) passam por:

- identificar e reconhecer a necessidade de elege uma metodologia de trabalho;

-distinguir o trabalho de projecto como um processo teórico-prático e participado;

-reconhecer a importância do conhecimento da instituição, do meio e do grupo na construção de projectos de intervenção;

-reconhecer os elementos a ter em consideração na elaboração de um diagnóstico.

2. Justificação da Escolha do Contexto e dos Participantes

A escolha da escola, bem como dos participantes teve um propósito inicial que se apresentam a seguir:

1.Ligação com a Escola: a escolha deste contexto esteve relacionada com a ligação à mesma, uma vez que frequentei esta escola, embora tenha sido em outro pólo.

Foi uma escola da qual recebi muitas aprendizagens não só para a vida escolar, mas para toda a vida pessoal. Tive muitas e diversas vivências que marcaram não só a minha passagem pela escola, todavia também a minha vida daí em diante.

Muitas dessas aprendizagens e vivências que permitiram que escolhesse e seguisse determinados caminhos.

Pelo facto de terem sido 3 anos lectivos muito ricos, ter sido uma boa aluna e também pelas minhas características pessoais, fizeram com que criasse uma ligação muito forte, e apesar de ter sido uma aluna entre centenas de alunos, estabeleci uma boa relação com a comunidade escolar, a qual sempre que revejo me reconhece.

Deste modo, esta ligação permitiu-me uma maior e rápida abertura da escola ao projecto.

2.Ligação com o Curso: o grupo participante frequenta o curso de Animador Sociocultural, o mesmo curso que eu também frequentei, sendo a minha formação de base.

A escolha destes participantes esteve relacionada com a sua faixa etária, jovens, e também por pertencerem a um curso profissional que pretende formar e preparar os jovens para trabalhar com as pessoas, tendo uma vasta área de actuação, e por isso considero que estes jovens estarão mais consciencializados e sensibilizados para as problemáticas da sociedade actual.

3.Projecto de turma: outro motivo de escolha de tais participantes esteve relacionada com o projecto de turma, que pretendia estabelecer uma parceria com uma instituição local e desenvolver um projecto conjunto.

O que muitos cursos e escolas (até mesmo esta) costumam fazer são acções pontuais em diferentes contextos, em que por exemplo passam um dia numa escola a fazer um conjunto de actividades com as crianças, dando a conhecer o curso e a escola.

Esta turma quis fazer mais do que isso, e por isso perspectivou entrar em contacto com uma instituição e estabelecer uma parceria durante todo o ano lectivo.

Uma parceria que incluiria visitas frequentes e construção conjunta de um projecto que fosse adequado e necessário. Que permitisse também a aquisição de aprendizagens e competências para todos os envolvidos.

Deste modo, a primeira abordagem foi feita através de conversa informal com a coordenadora do curso, que considerou desde logo bastante interessante esta ligação, indo ao encontro do que se pretendia enquanto projecto de turma nesse ano lectivo.

Realizar-se-ia um trabalho conjunto, um único projecto, com estreita articulação entre mim e a professora em todas as fases do projecto.

Assim, considerámos pertinente poder acompanhar esta turma e fazer parte destes processos, sendo uma mais-valia, tendo em conta os princípios e objectivos do ConverCidade.

3. Metodologia

Este trabalho de projecto faz parte do ConverCidade, projecto de investigação-acção que tem como princípio a participação activa de crianças e jovens na concepção,

desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e disseminação de projectos incluindo instituições, parcerias e redes locais.

A investigação-acção enquadra-se na abordagem qualitativa, tendo as seguintes características, de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

1-“a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47);

2- é uma investigação descritiva;

3-“os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49);

4-“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50);

5-“o significado é de importância vital”, estando os investigadores “interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50).

Assim, para estes autores na investigação qualitativa a “interpretação é essencial” (p.56), tentando compreender o significado do que se está a estudar. Predomina nesta abordagem a descrição, recorrendo a fontes (sempre que possível) directas, valorizando mais os processos do que os resultados.

A investigação-acção, segundo Amado e Cardoso (2013), “visa construir conhecimentos” (p.197), conhecimentos sobre a realidade social. Portanto, “durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a acção, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento” (p.188) de todos os envolvidos.

De acordo com Ainscow (2000), na investigação-acção a responsabilidade e a decisão sobre quais as mudanças necessárias ficam a cargo do próprio público-alvo e participantes. É com base nas interpretações e análises críticas dos participantes que se avalia e se decide as próximas etapas do processo de investigação, aumentando assim a qualidade do processo e a eficácia do resultado.

A investigação-acção não é algo pontual, que se realiza em algumas horas ou num dia, pois como afirma Sirotnick (1991) ela deve ser contínua, constituindo um caminho de vida capaz de gerar conhecimentos.

Algumas das suas características passam pelo “caráter autoavaliativo, autorreflexivo”; “caráter prático e interventivo” e pelo “caráter colaborativo, que respeita ao grau de implicação dos diversos intervenientes” (Amado & Cardoso, 2013, p.194).

Um ponto importante na investigação-acção é a validação do conhecimento alcançado que pode ser feito através da divulgação, por exemplo, da publicação de artigos científicos (Amado & Cardoso, 2013).

Para Barbier (2004) na investigação-acção não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros. A perspectiva deste autor é bastante importante, dado que é essencial em qualquer trabalho, em qualquer investigação trabalhar sempre com as pessoas e nunca sobre ou para elas. As pessoas com quem se trabalha, neste caso os jovens, não estiveram disponíveis apenas para dar ideias e sugestões do que se poderia fazer, mas sim disponíveis a participar em todo o processo de construção e implementação do projecto, fazendo eles próprios parte do processo de investigação e da acção.

Por isso e por muito mais este projecto inspirou-se na investigação-acção e pôs em prática a metodologia de projecto que tentou fomentar a participação de jovens.

Em conformidade com Ander-Egg e Aguilar (1989) o projecto é um conjunto de actividades a que se propõe realizar, de uma maneira articulada entre si, capaz de satisfazer necessidades e resolver problemas, dentro de um período de tempo estabelecido. Projecto que deve ser flexível, aberto, participado, dialogado.

Existem vários tipos de projecto, desde projecto de vida, projecto de viagem, projecto político, projecto de investigação, projecto de intervenção, etc.

A ideia de projecto que apresenta Almeida (2002) enuncia que esta faz parte da actividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, logo o projecto é inseparável do sentido da acção, da concretização prática.

O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, mas sim de um futuro para fazer, para construir, para concretizar, uma ideia a transformar em acto, em real, assim o projecto deve ser verdadeiro e exequível e não apenas fictício (Barbier, 1991).

Conforme Capucha (2008) projecto refere-se a um “nível concreto de planeamento que define uma intervenção direccionada para a concretização de um conjunto de objectivos e para a qual foram afectados meios” (p.57).

Guerra (2002) interpreta projecto como uma expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, porém, é igualmente a expressão de uma necessidade que se quer responder, a fim de garantir o maior bem-estar possível para um máximo de pessoas.

Para Cortesão, Leite e Pacheco (2002) “projecto não é apenas intenção; é também acção, acção essa que deve trazer um valor acrescentado à situação presente e que se concretiza no futuro” (p.25)

Como afirmam os mesmos autores o projecto “nunca poderá ser lido como «poção mágica» que resolve todas as questões com que nos debatemos” (p.31), porém deve priorizar os problemas ou temas mais urgentes ou considerados pertinentes e efectivar uma planificação de acordo com isso.

“No projecto pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se” (Cortesão, *et al.*, 2002, p.36).

É também necessário que o projecto “seja bem feito” e “que vá ao encontro dos interesses” (Cortesão, *et al.*, 2002, p.31) do público-alvo e dos participantes. Assim, volta-se a ressaltar uma questão deveras importante em qualquer projecto, que muitas vezes compromete o sucesso do mesmo que é o envolvimento da comunidade/público-alvo durante todo o processo, que neste caso foi tido como fundamental, como parte de um todo desde o início ao fim de toda a intervenção. Assim sendo, o projecto não deve ser algo feito ou deixado nas mãos dos especialistas, mas sim algo construído por muitos, por todos os envolvidos.

E se assim for, várias são as possibilidades de aprendizagem, vivências diversas, partilha de responsabilidades e trabalho em equipa que poderão emergir do projecto (Cortesão, *et al.*, 2002).

Para que seja bem feito é indispensável que o projecto seja composto por várias etapas que podem variar de projecto para projecto, tendo em conta as especificidades de cada um. Inspirado em Capucha (2008) essas etapas podem ser:

-Identificação do Projecto (título, área específica de intervenção, localização, duração);

-Descrição do Contexto e Instituições envolvidas;

-Diagnóstico das Necessidades (problemas ou desafios que originaram o projecto, o que se pretende mudar/transformar);

-Objectivos (o que se pretende atingir);

-Público-alvo (beneficiários e participantes);

-Metodologia adoptada;

-Plano de Acção (que actividades são propostas para atingir os objectivos);

-Recursos (materiais, humanos, técnicos, logísticos e financeiros necessários à concretização do projecto);

-Avaliação (como se pretende avaliar o projecto, aferindo se os objectivos foram ou não atingidos e em que medida).

3.1. Fases do Projecto

Neste sentido, importa aqui referir as fases pelas quais este projecto passou, que foram:

-Primeira fase – Conversas Informais: Este projecto deu início no terreno através de conversas informais com a professora e coordenadora do curso, em que foi explicado o propósito inicial do projecto, objectivos e a intenção de o poder desenvolver no contexto da EPGE³ com os alunos de ASC.

Após aprovação por parte da professora, a mesma pediu que se tivesse uma conversa com os jovens, visto serem uma parte importante do projecto e de forma a poderem decidir se queriam ou não participar. Assim, seguiu-se uma conversa informal⁴ com os alunos, apresentando a investigadora, o projecto e os próximos passos caso aceitassem a proposta.

-Segunda fase – Diagnóstico: Após aceitação dos jovens em fazer parte deste projecto, seguiu-se o diagnóstico dos participantes, contexto escolar e comunidade exterior à escola através das sessões de *World Café*⁵ e *Focus Group*⁶.

³Consultar **Anexo 7.1** – Pedido de Colaboração EPGE Queluz, p.377

⁴Consultar **Anexo 1.1** - 1_Nota de campo_26 Outubro15_Apresentação, p.190

⁵Consultar **Anexo 1.2** - 2_Nota de campo_11 Novembro15_Relato Reflexivo *World Café*, p.196

⁶Consultar **Anexo 1.3** - 3_Nota de campo_30 Novembro15_*Focus Group*, p.205

-Terceira fase – Pensar o Plano de Acção: Esta terceira fase foi constituída pela devolução dos resultados⁷ do *World Café* e *Focus Group*, e de seguida começámos a pensar concretamente no plano de acção⁸, em que acções, actividades seria possível conceber e que fossem ao encontro daquilo que tinha sido espelhado.

-Quarta fase – Concretização do Plano de Acção: Esta fase foi marcada pela preparação, execução e avaliação das actividades que fizeram parte do plano de acção.

-Quinta fase – Avaliação: Nesta fase realizou-se a avaliação final do projecto.

Por fim, “trabalhar em projecto não é navegar nas ondas da improvisação (...) exige planificação, antecipação e resposta a interrogações” (Cortesão, *et al.*, 2002, p.37), de modo a poder dar resposta às necessidades dos indivíduos ou dos contextos que necessitem de projectos.

3.2. Técnicas e Procedimentos de Avaliação

Segundo Boutinet (1996), a “avaliação acompanha qualquer prática” (p.267), tornando-se uma ferramenta muito importante, que é essencial em qualquer contexto e a qualquer profissional.

A avaliação torna-se ainda mais necessária, pois para além de ser um “elemento central de qualquer programa” (Capucha, 2008, p.16), ajuda a perceber se os projectos implementados estão a atingir os seus objectivos, se de facto está a ser viável e se existem possibilidades concretas de serem implementados em outros contextos. A avaliação é também “o principal instrumento”, que “permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das acções desenvolvidas” (p.45).

Uma questão fundamental a reflectir quando se trata de uma avaliação prende-se com o facto de os projectos construídos nesta área se desenvolverem com as pessoas. Pessoas que não são todas iguais e que não têm os mesmos ritmos e necessidades. Assim é necessário realizar uma avaliação gradual, durante todo o processo, não esquecendo que muitas vezes os resultados finais não são os mais viáveis, mas sim todos os progressos obtidos ao longo do percurso (Boutinet, 1996; Capucha, 2008).

⁷Consultar **Anexo 1.4** - 4_Nota de campo_11 Fevereiro16_Resultados WC e FG, p.214

⁸Consultar **Anexo 1.5** - 5_Nota de campo_07 Março16_Próximos Passos, p.221

Esta avaliação faseada e gradual dará a noção mais verdadeira dos resultados e desse modo a possibilidade de mudar caminhos e intuítos rumo a objectivos mais adequados e à efectiva resolução das necessidades do público-alvo (Boutinet, 1996; Capucha, 2008).

Relativamente aos instrumentos de avaliação estabelecidos para este projecto podemos enumerar: Entrevistas *Focus Group* (Inicial e Final), Registo Fotográfico e Notas de Campo.

Para a Avaliação Diagnóstica foi realizada uma conversa informal e uma sessão de *World Café* com a turma em questão. Foi também realizada nesta fase o 1º *Focus Group* e conversas informais com a professora da turma, que é também coordenadora do curso, de modo a conhecer melhor os jovens.

Para Boutinet (1996), a avaliação “não se apresenta, simplesmente, na fase terminal” do projecto, “mas através de diferentes avaliações pontuais, que constituem outras tantas avaliações intermédias” (p.267). Só assim se consegue ter uma melhor consciência daquilo que se faz, e então, melhorar a prática.

Desse modo, a Avaliação do Processo (que decorreu ao longo do projecto) foi realizada da seguinte forma:

- observação directa, registo fotográfico, aferição de opiniões dos jovens através das várias sessões e conversas informais com os participantes e elementos da comunidade escolar envolvidos (ex.: professora da direcção);

- notas de campo das diversas sessões. Importa aqui referir que as notas de campo foram muito importantes, pois possibilitaram compreender, minuciosamente, como evoluiu o projecto na prática. Nelas foram espelhadas tudo o que acontecia na prática, acompanhando as idas à escola e percebendo como corriam e decorriam as sessões;

- reflexão com os participantes (“Queque Queres?”-Semana da Visibilidade Positiva);

- questionários e conversas informais com os vários intervenientes (Concurso “Quem Quer Ser Cromo?”).

Para a Avaliação Final foi realizado um 2º *Focus Group*, um questionário e conversas informais com os jovens do projecto e com a coordenadora do curso.

“Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados” (Hill & Hill, 2002, p.41) e por assim ser, as técnicas de recolha de dados utilizadas neste projecto foram: *World Café*, *Focus Group* e Questionário.

World Café

O *World Café* é um método de formato simples, eficaz e flexível para a realização de um diálogo em grande grupo.

De acordo com o *site* The World Cafe (2014), o *World Café* é um processo de conversação estruturada, em que grupos de pessoas discutem um tema nas várias mesas disponíveis. Os indivíduos trocam de mesa periodicamente, menos uma pessoa que fica como “anfitriã” para os próximos que chegam, dando testemunho da discussão anterior.

O ambiente de café é criado a fim de facilitar a conversa. Existem versões que mantêm o grau de formalidade, assim certificando-se que todas as pessoas vão ter a oportunidade de falar, mas o conceito de café consta literalmente numa conversa de todos ao mesmo tempo. As pessoas podem falar e ouvir, e ao mesmo tempo podem escrever sobre a toalha, de modo a que os outros que mais tarde se vão sentar na mesa, além de ouvirem o testemunho do anfitrião, podem ver também as ideias expressas.

A história do *World Café* vem de 1995, de um pequeno grupo de líderes empresariais e académicos reunidos na casa da Juanita Brawn e David Isaacs em Mill Valley, Califórnia. O diálogo de grande círculo foi interrompido pela chuva e os participantes formaram espontaneamente pequenos grupos de conversas íntimas, gravando as ideias sobre toalhas improvisadas de papel. Periodicamente mudando de mesa, tentavam fazer circular as ideias, completando-as e aprofundando-as desta maneira (theworldcafe.com, 2014).

Com este processo inovador surgiu uma nova experiência de inteligência colectiva que transformou em profundidade a qualidade inovadora da sua colaboração. Eles tinham descoberto o *World Café*. A partir daquela manhã chuvosa a abordagem *World Café* para o diálogo estratégico, o envolvimento dos múltiplos pares interessados, a colaboração multi-geracional e a acção cooperativa foi recebida com entusiasmo por dezenas de milhares de grupos em ambientes e contextos muito diferentes.

E por acreditarmos que é nos momentos de descontração, em momentos de café, que surgem as melhores ideias, quisemos com a realização do *World Café* que estes jovens pudessem, de forma descontraída e até um pouco inconsciente, reflectir sobre assuntos importantes/relevantes, que seriam a base para a elaboração deste projecto.

O *World Café* realizado teve como objectivo a realização de um pequeno diagnóstico do contexto e dos alunos, através desta metodologia participativa, permitindo o conhecimento e a reflexão sobre alguns conceitos importantes ao desenvolvimento do projecto.

Como já foi mencionado, no *World Café* as pessoas vão trocando de mesa, que podem ter o mesmo tema ou não, e neste caso, cada mesa tinha um tema, que eram os seguintes:

- Cidadania e Participação;
- Diversidade e Interculturalidade;
- Eu e os meus Talentos;
- A minha Comunidade – o que vejo.

Sobre os procedimentos, tentámos que fossem mais ou menos fiéis ao *World Café* original, e desse modo, cada grupo, em cada mesa tinha um determinado tempo para discutir os temas, com base em algumas questões colocadas. De seguida, os grupos foram convidados a mudar de mesa, deixando um colega para passar a informação aos que chegassem. Depois de passarem por todas as mesas, tiveram de realizar um resumo de tudo o que tinha sido falado sobre cada tema, de modo a que pudessem realizar uma breve apresentação aos colegas.

Foi muito importante a escolha do *World Café* para a primeira sessão de trabalho conjunto com os jovens, visto que foi uma forma de os motivar para o projecto. Puderam de forma descontraída pensar sobre assuntos sérios e isso foi facilitador. No final dessa sessão, os jovens referiram que gostaram imenso e pediram, diversas vezes, durante o projecto para que fosse novamente realizado.

Focus Group

De acordo com Amado e Ferreira (2013) o *Focus Group* é o mesmo que entrevista de grupo e é uma técnica de entrevista que se utiliza com frequência na investigação educativa.

Para Silva, Veloso e Keating (2014) o *Focus Group* também pode ser designado de grupo de discussão, sendo uma técnica que pretende a recolha de dados, podendo ser usada em diferentes momentos do processo de investigação.

Essa técnica “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema” pretendido (Amado & Ferreira, 2013, pp.225-226).

É uma técnica que, por um lado não discrimina as pessoas que não sabem ler ou escrever e por outro, pode incentivar a participação de pessoas mais tímidas ou de quem não sabe o que dizer (Kitzinger, 1995).

Pretende-se, nos momentos de *Focus Group*, captar as experiências, atitudes, sentimentos, crenças dos participantes sobre o tema em questão, sendo importante vídeo-gravar ou áudio-gravar as sessões, mediante a autorização das pessoas participantes (Amado & Ferreira, 2013).

Assim, torna-se uma técnica útil que permite examinar não só o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e porque pensam de determinada forma (Kitzinger, 1995).

As discussões em grupo também fornecem evidências directas acerca das semelhanças e diferenças nas opiniões e experiências dos participantes (Morgan, 1997).

A sua principal característica é a interacção que se gera no interior do grupo, sendo o principal meio e fonte de produção de dados (Amado & Ferreira, 2013).

Como vantagem, esta técnica proporciona o acesso a dados que não são obtidos facilmente com outras técnicas (Morgan, 1997), e de forma mais rápida do que a partir de entrevistas individuais (Silva, Veloso & Keating, 2014).

Quanto ao número de participantes pode variar entre os 4 e os 15, dependendo dos objectivos, tema, entre outras condições (Amado & Ferreira, 2013).

Deste modo, o *Focus Group* é uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo (Morgan, 1997; Amado & Ferreira, 2013; Silva, Veloso & Keating, 2014).

O *Focus Group* realizado teve como objectivos:

- criar uma dinâmica criativa para construir um projecto comum onde todos se sintam implicados;
- organizar os primeiros passos definindo em conjunto o trabalho a ser realizado.

Para cumprir os objectivos foram definidos vários temas, cada tema com questões específicas, tendo por base algum material recolhido na sessão de *World Café*. Assim, os 4 temas abordados foram:

- O sonho - Eu/nós;
- O sonho - A realidade social;
- O sonho - Projectos possíveis;
- Próximas acções.

Relativamente aos procedimentos, foi efectivamente uma conversa realizada em grande grupo. Pedimos aos jovens que fizessem um círculo, em que fomos conversando sobre os vários temas propostos, fazendo directamente as questões sempre que era pertinente e necessário.

Neste sentido, foi uma mais-valia a realização de *Focus Group*, uma vez que deu a oportunidade de trabalhar com o grupo todo ao mesmo tempo, em que as ideias dadas por uns eram enriquecidas por outros. Possibilitou a recolha de uma maior quantidade de informação, bem como as expressões faciais e emoções no momento em que eram expressadas as ideias, os pontos de vista de cada um.

Permitiu também por um lado, motivar os jovens mais tímidos, que de alguma forma viram-se obrigados a dar o seu contributo e podiam-se apoiar em ideias já expressadas para elaborarem as suas, e por outro fez com que os jovens mais dinâmicos e espontâneos tivessem de ter mais paciência e calma, percebendo que não podiam ser sempre os mesmos a dar opinião e assim todos tinham de ser ouvidos.

Assim sendo, o *Focus Group* permitiu a rentabilização de tempo e esforço.

Questionário

De acordo com Gil (1999) o questionário pode ser entendido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p.128).

As questões apresentadas podem ser de carácter aberto ou fechado. As questões abertas permitem aos questionados uma liberdade ilimitadas de respostas. Nas questões fechadas são disponibilizadas à *priori* um conjunto de alternativas para que os questionados possam escolher, mas que de alguma forma limita as suas opiniões (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011).

Independentemente do tipo de questões, as mesmas devem ser bem escritas, claras e se possível testadas (Hill & Hill, 2002).

Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) o questionário é uma técnica que serve para recolher informações da realidade tendo como vantagem a garantia do anonimato dos questionados (Gil, 1999; Marconi & Lakatos, 2003; Ribeiro, 2008).

Outras vantagens do questionário dizem respeito ao facto dos questionados não serem expostos à influência do investigador e das respostas obtidas serem mais rápidas e precisas (Gil, 1999; Marconi & Lakatos, 2003).

Ao contrário do *Focus Group*, o questionário tem como desvantagem a exclusão de pessoas que não sabem ler e escrever (Gil, 1999). Outras desvantagens passam por:

- poderem surgir perguntas sem respostas;
- existir dificuldades na compreensão das questões e assim surgirem respostas desajustadas;
- por em causa a objectividade do questionário, uma vez que as mesmas questões podem ser interpretadas e terem significados diferentes para cada pessoa (Gil, 1999; Marconi & Lakatos, 2003).

Em suma, “os investigadores usam os questionários (...) para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (Tuckman, 2000, p.307).

Sendo o questionário um processo que permite adquirir dados acerca do sujeito, torna-se “possível medir o que a pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não

gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p.307).

Assim sendo, a realização do questionário foi um importante contributo, visto que permitiu a recolha de dados de forma individual, limitando a influência de opiniões externas. Para além disso também possibilitou uma maior concentração e liberdade na escrita das respostas, bem como proporcionou respostas mais elaboradas.

Como as questões eram de resposta aberta, permitiu que os jovens construíssem respostas com as suas próprias palavras, promovendo assim, a liberdade de expressão.

4. Caracterização dos Participantes

Os participantes deste projecto são uma turma do 1ºano do curso Técnico Profissional de Animador Sociocultural, equivalente ao 10ºano do ensino dito regular.

Antes de caracterizar os jovens com os quais trabalhamos, consideramos pertinente caracterizar de forma simples a adolescência, sendo esta a fase em que se encontram.

A adolescência caracteriza-se por um processo dinâmico, uma fase de transição entre a infância e a idade adulta (Monteiro & Santos, 2000). Uma fase que começa entre os 11, 12 anos e não tem uma idade concreta de fim, não se podendo fixar de forma universal (Gomes, Machado, Silveira, & Oliveira, 2002), mas que será entre os 18 e os 20 anos.

É um momento de grandes mudanças na identidade e relacionamentos com os outros. Representa o surgimento de novas ligações e espaços de socialização, diferentes do da família (Konterllnik, 1998).

“Esta fase da vida assume diversos contornos”, estabelecidos consoante “determinadas normas culturais e sociais” (p.67). Assim sendo torna-se mais adequado pensar nesta fase “como uma realidade socialmente construída, da qual se poderão fazer diferentes leituras, de acordo com as condições culturais, sociais, económicas e políticas” (Gomes, *et al.*, 2002, p.67).

As mudanças cognitivas e sociais características desta fase variam de sujeito para sujeito, estando na base da sua formação uma multiplicidade de factores externos e internos ao organismo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Sendo o adolescente, um cidadão em transição, o seu percurso, forma de pensar e estar, podem ser alterados, estimulados, facilitados ou dificultados pelas condições do meio onde se insere e pelo modo como é orientado.

Manifesta-se como um período de exploração no qual os adolescentes precisam de ter várias experiências para a construção da sua identidade.

Na adolescência os indivíduos encontram-se numa fase de ambiguidade entre o querer ser adulto sem maturidade e o não querer cumprir as responsabilidades que esta fase acarreta. Por isso, de acordo com Freire (2009) esta é uma fase em que o indivíduo está desligado do sentimento de responsabilidade e consciência.

Apesar disso espera-se que no final da adolescência o indivíduo se mostre capaz de assumir compromissos e compreender o seu papel activo na orientação da sua vida. (Monteiro & Santos, 2000).

De acordo com Granada (2003) esta não “é uma categoria homogénea, estática nem invisível, é um setor da população de uma grande diversidade, com múltiplas identidades” (p.02).

Assim sendo, devem ser compreendidos como indivíduos com interesses, necessidades e expectativas, tendo a legitimidade de participar nas decisões que afectam a sua vida diária, quando não as podem tomar sozinhos. São um grupo expressivo, com plenas capacidades para exercer pressão social (Baquero, 2008).

O desafio das nossas sociedades com os adolescentes é aceitar as diferenças, ampliar os espaços de decisão, de diálogo e de construção colectiva em que os adolescentes possam encontrar o seu espaço a partir das suas particularidades e aspirações (Konterllnik, 1998).

No início do projecto, a turma era constituída por 15 jovens, porém a meio do ano passou a 14 jovens, dado que uma jovem desistiu de frequentar o curso. Assim até ao final do projecto a turma foi constituída por 14 alunos, 3 do sexo masculino e 11 do

sexo feminino, com idades entre os 15 e os 19 anos, habitando principalmente em Sintra e Amadora.

Numa breve conversa informal com a coordenadora e professora do curso foi dito que este grupo está motivado para a realização deste curso e que todos se inscreveram de livre e espontânea vontade. É uma turma que gosta de pôr “mãos à obra” e está disponível a intervir quando o seu apoio é solicitado, fazendo-o de boa vontade.

É um grupo com vivências muito diversas, a vários níveis, tendo motivos diversificados para a integração neste curso, desde o gosto pela área, como pela possibilidade encontrada para o término deste ciclo de estudos.

De acordo com a observação feita nos momentos de sessão com o grupo pode-se perceber que os alunos são receptivos às propostas que lhes chegam e tentam dar de si, de modo a cumprir os objectivos propostos.

São, de modo geral, curiosos, uma vez que questionavam tudo o que lhes era dito, pensavam em alternativas e buscavam formas diferentes e diversas para melhor cumprir as tarefas.

Os dados que apresentamos de seguida foram recolhidos nas sessões de *World Café* e *Focus Group*.

Relativamente às características pessoais, foram referenciadas pelos próprios jovens as seguintes: “*sou alegre*”; “*sou extrovertido, brincalhão*”; “*sou amiga...*”; “*às vezes sou muito amiga*”; “*não sou falsa*”; “*tenho sentido de humor*”; “*sou reservada (...), mas só até um certo ponto*”; “*o que eu também tenho é uma capacidade de líder*”. Esta última característica foi justificada da seguinte maneira: “*eu gosto das coisas à minha maneira ou se não for à minha maneira pelo menos tentar, porque podem dar ideias, mas eu tento sempre levar para o meu lado, porque eu gosto de ganhar tudo e tudo o que eu faço é para ganhar*”.

Nota-se que os jovens referenciaram praticamente só características positivas, valorizando-se e destacando várias vezes o facto de serem amigos.

Um jovem disse que “*sou daquelas pessoas que não consigo ver ninguém a meu lado que anda triste...que não saia de pé de mim com um sorriso*”, tendo a preocupação pelo bem-estar dos outros.

Também foi referenciado a capacidade de participação através da seguinte afirmação: *“eu acho que em todas as actividades pelo menos que fizemos até agora, eu participo bem ou mal. Mas, dou sempre a minha opinião...participo”*. Portanto, este jovem vê a participação como a participação nas actividades propostas e no dar a sua opinião em relação a algum assunto.

Alguns jovens distinguiram qualidades e defeitos e assim uma qualidade referida foi *“ser demasiado amiga”*. Os defeitos referidos foram: *“muito orgulhosa”* porque *“eu não peço desculpa, só mesmo quando eu tenho razão...e se eu quiser. Porque de resto, eu não peço desculpa”*; *“um defeito... é chegar sempre atrasado...”*.

Existiam cerca de 5 jovens mais tímidos (*“sou uma pessoa tímida”*; *“nunca me senti muito à vontade para falar à frente, à frente de muitas pessoas...”*) que, por norma, só participavam nos debates e davam as suas opiniões quando lhes era directamente solicitado. Tirando esses momentos acabavam por não dar a sua opinião e omitir ideias que poderiam ser interessantes e válidas.

Os jovens indicaram as características *“dizem que sou chata”* e *“também dizem que eu sou divertida...”*, como sendo o que eles acham que os outros pensam deles.

Sobre os gostos, estes jovens gostam de *“comer”*; *“de ajudar”*; *“cozinhar”*; *“música”*; *“tocar”* (instrumentos); *“equitação”*; *“râguebi”*; *“dormir”*; estar com os amigos e sair à noite (*“o que eu mais gosto de fazer é sair à noite (...) porque a noite...é diferente”*).

Um dos gostos mais referidos foi o gosto pela música e pelas artes, entendida através das seguintes afirmações: *“gosto de música, gosto de teatro, gosto de representação, gosto de dança, gosto de tudo que tenha a ver com artes musicais e artes”*; *“gosto bastante de música. Quando estou chateada adoro ouvir música”*.

Também houve quem não especificou os seus gostos, dizendo que gosta *“de fazer praticamente tudo...”*.

Houve quem tivesse referido algo que não gosta de fazer, neste caso *“estudar”*.

Os jovens expressaram aquilo que são alguns dos seus sonhos: *“tirar um curso de Educadora de Infância”* (referenciado por duas pessoas); *“ser jogador profissional de râguebi na selecção”*; *“aprender a surfar”*; *“ser chefia do meu agrupamento”* (dos

escuteiros); *“ser designer de casas. Gosto de decorar casas”*; *“ser...das forças especiais”*.

No que diz respeito às perspectivas para o futuro foram indicadas as seguintes: *“quero tar a trabalhar”*; *“trabalhar com deficientes, com crianças”*; *“espero estar a trabalhar na área da “psicologia” com crianças, queria que fosse... na parte em que há muitas crianças que já têm depressão...e défice de atenção...”*, *“na criminal queria que fosse com violadores e com pedófilos”*; *“quero estar no exército”*.

Estes jovens perspectivam poder estar a trabalhar num futuro próximo, com uma diversidade de públicos-alvo. Há também quem pretenda enveredar por um caminho um pouco diferente, querendo ir para o exército.

Quando questionados sobre o grupo turma, obtiveram-se algumas respostas como: *“devo ajudar mais”*; *“...juntos somos fortes”*; *“...todos temos que ouvir e saber ouvir as opiniões dos outros”*. Estas respostas mostram o espírito que o grupo quer manter, a união, tendo cada um o papel de ajudar. Para essa união é importante não só ouvir o que o outro tem a dizer, mas também respeitar o seu ponto de vista.

Na sessão de *Focus Group* foi pedido aos jovens que completassem a seguinte frase: *Gosto da minha turma porque...*, recolhendo-se as seguintes respostas: *“são simpáticos”*; *“de manhã é uma alegria”*; *“é diferente”*; *“ajudam-se uns aos outros”*; *“é animada”*; *“gosto da maneira como a gente muda as aulas”*; *“têm vários talentos”*; *“é boa para fazer filmes. Todos os dias é uma animação”*.

Foram referidos alguns aspectos menos positivos, tendo sido ditos com alguma ironia, e essas respostas foram: *“ninguém gosta de ninguém”*; *“todos os dias é um drama”*; *“não ajudam em nada”*; *“a minha turma não gosta de si, ponto. Também ninguém gosta da turma”*; *“não sabem trabalhar em grupo”*.

No início do projecto, quando foi realizada esta entrevista, esta turma era constituída por jovens bastante individualistas, mas que no fundo gostavam uns dos outros e se respeitavam, como também já foi espelhado.

Quando questionados sobre o que eles diriam aos outros sobre a turma, responderam que diriam que a turma era: *“dramática”*; *“fora do normal”*; *“animada”*; *“têm muito*

sentido de humor”; *“por muito que a nossa turma não seja unida e isso, tem sempre muitas piadas...”*.

Os jovens reconhecem as qualidades que a turma possui (apesar de se conhecerem há pouco tempo) e ao contrário da questão anterior não referiram aspectos negativos da turma. Esta questão faz pensar que, apesar de dentro da turma referirem aspectos negativos, para os que estão de fora e não os conhecem, tentariam sempre passar uma boa imagem, os aspectos positivos da turma.

Também foram questionados sobre actividades que gostariam de fazer em grupo turma e algumas das ideias que surgiram foram: *“jogar ao futebol humano”*; *“acampar”*; realização de *“dinâmicas, para nos conhecermos melhor”*; *“jogar paintball”*.

Relativamente aos talentos da turma, o grupo identificou algumas como: ajudar os outros; participar; opinar; cozinhar; talento musical (guitarra e canto); fazer dinâmicas; natação e jogar à bola. E assim, chegaram à conclusão que *“a turma gosta de fazer coisas que envolvem várias pessoas, animação, cooperação, sentido de humor e de desafios”*.

Reforçaram a ideia de que a turma é cheia de talentos, uns conhecidos, outros desconhecidos, uns parecidos, outros diferentes, através das seguintes respostas: *“a minha turma está cheia de talentos”*; *“tanto eu como os meus colegas temos muitos talentos (conhecidos e desconhecidos)”*; *“há pessoas com os mesmos talentos que eu”*; *“todos nós temos talentos diferentes”*.

Também houve quem referiu que os talentos são para ser mostrados e não escondidos- *“...devo mostrar ao “mundo” os meus talentos”*.

Apesar de ser uma turma que se conhece há pouco tempo (desde Setembro 2015), tem uma boa relação, na medida em que se tratam com respeito e preocupam-se uns com os outros - *“devemos respeitar-nos mutuamente”*.

5. Justificação e Filosofia do Projecto

A partir da sessão de *World Café* com o grupo, foi perceptível que os jovens sentiam uma grande necessidade e vontade de colaborar com os outros.

Quando lhes foi perguntou se a Diversidade Cultural e a Individualidade de cada um era respeitada, os participantes responderam que *“nem sempre, ainda existem alunos que criticam os outros pela forma de vestir, de ser, pela cor ou mesmo pela forma como falam. Para evitarmos estes acontecimentos poderíamos fazer uma palestra sobre as diferenças, deixando as pessoas a reflectir sobre isso”*.

E, ao serem questionados sobre como poderiam trabalhar para desenvolver a interculturalidade na comunidade, os alunos retorquiram que se deve *“mostrar as várias culturas que existem na escola, podendo assim demonstrar à comunidade que a diferença nem sempre é uma coisa negativa como julgam”*.

Assim, compreendemos que ainda existia a necessidade e o desejo de facilitar processos em que os outros pudessem ter a possibilidade de pensar e reflectir sobre a diferença e a diversidade, como ponto de partida para que estes entendam que a diferença e a diversidade pode ser vista de um prisma positivo, aliada ao conhecimento, aprendizagem e interacção entre as pessoas. A diversidade que nos permite ser únicos e nos abre uma variedade de caminhos e possibilidades.

Como referiram *“nós podemos não gostar, mas respeito acima de tudo. Quem sabe se com essas diferenças não poderemos aprender algo valioso para a nossa vida”*, afinal *“a diversidade é uma coisa boa”*. Deste modo, esse foi o ponto de partida deste projecto.

Pretendíamos que este projecto fosse um contributo positivo para o ConverCidade, que envolvesse vários grupos de diferentes contextos, no trabalho e reflexão consigo mesmo e com os outros, de modo a que possamos criar uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diferença de cada um é respeitada. Pois como afirma Boaventura Sousa Santos (2015) todos

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma

igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Os princípios que nortearam esta intervenção partiram dos próprios participantes, ou seja, foram ditos por eles, na sessão de *World Café*, como sendo relevantes, a não esquecer e ter sempre presente nos projectos a realizar e principalmente, quando trabalhamos com pessoas. Eles são:

- respeitarmo-nos mutuamente;
- respeitar as escolhas dos outros, bem como as diferenças, tentando conhecê-las;
- todos devemos ouvir e saber ouvir as opiniões dos outros;
- todas as pessoas têm talentos;
- serei capaz de fazer certas coisas que não sabia;
- devemos saber participar sem medos;
- juntos somos fortes.

Ainda assim, foi imprescindível ter presente os princípios de base, que sustentam o projecto maior, ConverCidade e que considerámos pertinentes, de acordo com o rumo desta intervenção, sendo os seguintes:

1-Participação activa de jovens na concepção, construção, desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e disseminação de projectos incluindo instituições, parcerias e redes locais;

2-Jovens com voz activa no diálogo em torno deste processo (projecto), tanto na realização dos projectos quanto nos processos de decisão local;

3-Desenvolvimento de um projecto que assente numa dimensão holística (plural) que inclua aspectos sociais, culturais, políticos, económicos (cívicos);

4-Sintomas locais que dão respostas aos problemas globais;

5-Promover a mudança pessoal e colectiva através do *empowerment* e emancipação dos actores (jovens, técnicos, comunidades/outros) envolvidos nos processos de mudança;

6-Promoção de uma consciência crítica e uma cidadania activa na esfera pública nomeadamente no respeito pelas leis e nas possibilidades de intervenção cívica, no cumprimento dos deveres e respeito pelos direitos;

7-Investigação partilhada como processo educativo e transformador;

8-Mediação como processo de inter-conexão e de reconhecimento mútuo de pessoas e comunidades;

9-Dispositivos e processos de mediação, investigação e participação em cascata.

Assim, a justificação e filosofia deste projecto passaram pela necessidade da compreensão da diversidade como uma mais-valia para a sociedade cada vez mais diversa e para o conhecimento do outro em que é preciso “*comunicar mais, ouvir mais as opiniões dos outros*”.

6. Diagnóstico da Situação, relativa à Comunidade

Antes de iniciar o diagnóstico desta situação cabe explicitar que, conforme Santos (2012) “o diagnóstico é um procedimento que visa recolher, tratar, analisar e dar a conhecer informação pertinente” (p.05), devendo ser “completo”, “claro”, “preciso” e “oportuno” (Ander-Egg & Aguilar, 2007, p.28).

Não se fazem diagnósticos por fazer, mas sim porque “é necessário conhecer para agir com eficácia” (p.16), compreendendo “os problemas com vista à acção” (Ander-Egg & Aguilar, 2007, p.17).

Portanto, o diagnóstico a seguir apresentado foi elaborado com base nas técnicas de *World Café*⁹ e *Focus Group*¹⁰.

Como já foi indicado anteriormente, os participantes evidenciaram várias vezes a necessidade e o desejo que sentem de colaborar com os outros. Mencionaram também a questão da não-aceitação completa do indivíduo pelo outro, como por exemplo a forma de vestir, em que “*muitas pessoas ainda não respeitam as escolhas/diferenças dos outros*”. Porém é de extrema importância “*respeitar as escolhas dos outros, respeitar as diferentes raças*”, visto que “*as diferenças encaram-se respeitando todos*”.

⁹Consultar **Anexo 2.1** - Regras/Normas *World Café* EPGE Queluz, p.305

Anexo 2.2 - Questões Várias Mesas, p.308

Anexo 2.3 - Fotografias da Sessão, p.312

Anexo 2.4 – Análise de Conteúdo dos dados recolhidos WC, p.314

¹⁰Consultar **Anexo 3.1** – Guião *Focus Group* 1, p.323

Anexo 7.3 – Transcrição do 1ºFocus Group; Recorte e Codificação, p.378

Anexo 3.2 - Análise de Conteúdo dos dados recolhidos FG1, p.327

Para estes jovens uma das formas de melhorar estas questões passa por “*saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros*” e isso dá a oportunidade de as pessoas conhecerem as “*variadas personalidades*”, em que “*as pessoas vão-se conhecendo ao longo do tempo*”.

Quando se falou sobre a comunidade, caracterizaram-na como “*impulsiva, cheia de ideias, com vários tipos de pensamento e maneiras de ser*”, onde “*existem vários tipos de pessoas, desde bebés até à geração idosa*”. Uma “*comunidade onde existem várias personalidades, várias opiniões e várias raças*” e em que “*existem pessoas com mais necessidades que outras*”.

Quando lhes foi proposto, no *Focus Group*, identificarem na comunidade aquilo que consideravam ser potencialidades; interesses e desejos; necessidades e problemas; instituições/ locais de intervenção, apresentaram as seguintes características:

Potencialidades:

-“rotina”, uma vez que as “*pessoas todas criam uma rotina*” e isso “*por vezes é bom*”;

-“pessoas”, dado que “*uma comunidade é feita por pessoas*” que “*são pessoas muito parecidas, que tem a mentalidade muito parecida*” e isso pode ser positivo;

-“bloqueadas”, porque “*as pessoas são bloqueadas, todos nós somos bloqueados, mas de certa maneira... há uma vantagem nisso. Se nós não fôssemos dessa maneira bloqueados não evoluíamos tanto, não tínhamos tanta evolução em termos de arte, e por aí fora... Por isso acho que é uma potencialidade*”.

Interesses e desejos:

-“unida”, pois esta comunidade “*é unida através dos mesmos pensamentos, ou seja, vai à escola, trabalha, arranja um emprego, cria família, casa, não sei quê... Nós fomos...espécie de...moldados e temos todos o mesmo pensamento. Ou seja a nossa mente está toda unida, é sempre a mesma coisa. Vais à escola, tens que casar, arranjar família, trabalhar, morrer e pronto*”.

Necessidades e problemas:

-“mais espaços de convívio”, dado que “*os velhotes estão habituados é café, banco de jardim, café, casa. E basicamente isso não traz nada para eles*”, daí ser uma necessidade;

-“animação na rua”, criando “*actividades com os idosos, com as idosas, porque muita gente quando aproveita assim uma aula ao ar livre, se formos ver, é só idosas que lá estão, porque elas gostam de se mexer, gostam...gostam de ter o seu espaço, como era antes*” e isso permitiria os idosos realizassem outras actividades;

-“mais solidariedade” (existir mais), “*porque muita gente vê uma idosa, por exemplo, precisa de ajuda, deixa cair um saco e tipo, o que faz simplesmente é virar a cara, em vez de ir lá ajudar*”;

-“desemprego”, visto que “*há muita gente desempregada, e portanto eu acho que é um problema*”;

-“trabalhadora, empenhada”, “*só pelo simples facto de as pessoas terem de trabalhar para poder sobreviver*”, uma vez que trabalhar não é prazer, a não ser que se faça aquilo que se gosta;

-“falta de respeito”, pois “*esta comunidade tem muita...*”, “*as pessoas desrespeitam-se umas às outras*”. “*Aquilo que vejo, aquilo que vi não é bom, não gostei e por mim não volta a acontecer... Porque simplesmente é uma falta de respeito. Uma pessoa ou várias serem menos capacitadas que eu, isso dá o direito a desrespeitar? Não...não dá!*”;

-“preconceito” “*porque as pessoas não se respeitam. As pessoas julgam as outras... Também há muito racismo. Eu acho que isto é um problema*”;

-“idosos”, dado que “*há mais idosos que crianças, acaba por ser um problema*”;

-“diversidade”, uma vez que “*na comunidade, é preciso ter...acho que é bom ter pessoas diferentes, se fôssemos todos iguais não metia piada... raças diferentes, costumes diferentes, acho que isso numa comunidade é uma necessidade*”, no sentido de que isso tem de continuar a ser trabalhado para que continue a existir.

Instituições/ locais de intervenção:

Os jovens identificaram instituições e/ou locais de intervenção com alguns públicos-alvo apresentados abaixo:

-Crianças: “*Jardim de Infância não é mau pensado*”; “*Hospital Amadora-Sintra*”; “*Lar de acolhimento*” (Casa de Acolhimento de Tercena); “*Jardim de Queluz, Jardim de Infância do Pendão, o do Centro Social de Queluz*”;

-Idosos - “*Centro Social de Queluz*”;

-Sem-abrigos - “*Terreiro do Paço*”;

-Saúde - *“acho que essa das unidades de saúde (...) não é mau pensado”*.

Ao abordar-se propostas de projectos/actividades concretas foram identificadas propostas para a comunidade escolar e para a comunidade exterior à escola.

Relativamente à comunidade escolar referiram:

-*“viagens de finalistas”, “campanha contra o bullying, a discriminação e o preconceito”* e o *“dia da alimentação intercultural”* com o objectivo de *“aprofundar o conhecimento dos alunos”*.

-*“fazer uma palestra sobre as diferenças”* com objectivo de deixar *“as pessoas a reflectir sobre isso”*.

Todas estas actividades que poderiam constituir *“um projecto, divulgando pelas turmas/escola/professores para que chegue ao director”*.

No que diz respeito à comunidade exterior à escola mencionaram o *“voluntariado”*, a *“recolha de bens necessários”* e a *“distribuição de alimentos”* bem como *“ajudar no banco alimentar”* e *“peça de teatro”*.

Essas acções seriam para e com os *“bombeiros de Queluz”*, os *“canis”*, os *“idosos”* e os *“sem abrigos”*, com o objectivo principal de *“ajudá-los a ter uma vida mais completa”* e a peça de teatro seria para *“ajudar uma instituição”* a definir.

Foi mencionado que se podia fazer *“actividades ao ar livre”* e *“exercitar dinâmicas”* para e com *“idosos”*, *“órfãos/sem abrigos”* e *“pessoas de deficiência motora”* para *“poderem sair de casa”*, principalmente os idosos.

Também referiram que era importante *“mostrar as várias culturas que existem na escola, podendo assim demonstrar à comunidade que a diferença nem sempre é uma coisa negativa como julgam”*.

Fizeram alusão a outras actividades como *“realização de uma exposição de ginástica”*, *“exposição de arte”* e *“fazer dinâmicas”* com objectivos de promover *“uma auto-confiança às pessoas que tem medo de tentar”* e *“expressar alegria e decorar”*, porém não foi especificado se seria para comunidade escolar ou exterior.

Assim, *“através de projectos”* (...) poder-se-ia *“mostrar que a diferença não é uma coisa má como a comunidade julga”*.

Deste modo, este projecto surgiu da necessidade de sensibilizar e consciencializar os indivíduos para o acolhimento do outro, tal como ele o é, numa perspectiva de aprendizagem mútua e benefícios para ambos. Porém, questionámo-nos sobre quem deveriam ser os primeiros sensibilizados e consciencializados para esta problemática. As crianças? Os adultos, que por sua vez educam as crianças? Os idosos, que com a sua sabedoria transmitem muito dos valores aos seus descendentes? Os jovens?

Inicialmente pensámos nas crianças, uma vez que estão em fase de crescimento e estão disponíveis/ mais receptivos a aprender. No entanto, como não foi possível viabilizar essa ideia, começámos a pensar em trabalhar com os jovens da comunidade escolar que também necessitavam de ter mais experiências relacionadas com a diversidade, numa perspectiva de aprendizagem.

É relevante referir que estes jovens estão numa fase em que a identidade está em construção, pois como afirma Maalouf (2009) “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva, ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência” (p. 33), e assim seria uma forma de contribuir para a identidade destes jovens.

Este projecto pretendeu seguir duas vertentes:

- uma primeira em que se trabalharia em conjunto com estes jovens participantes, na preparação de um plano de acção a realizar com a comunidade escolar, onde estes também seriam receptores de todas as aprendizagens;

- uma segunda em que se poria em prática o plano de acção com a comunidade escolar.

É relevante mencionar uma questão bastante salientada pelos jovens participantes, a da importância de realizar pequenas acções concretas, mas interligadas, com objectivos específicos, que farão a comunidade escolar pensar e reflectir sobre esta problemática. Desta maneira, que num futuro próximo aconteça uma mudança de pensamentos e certezas que estas pessoas possam ter. E assim, as encaminhe à alteração de atitudes e comportamentos.

A primeira acção do projecto foi também uma acção de diagnóstico, de forma a aprofundar este diagnóstico inicial e também como forma de compreender como é que a

comunidade escolar lidava com a problemática referida e assim planear o que se poderia fazer de modo a ir ao encontro do que foi espelhado pelas pessoas.

Ao longo do processo foram discutidas as melhores maneiras de actuação, tentando definir qual o melhor rumo a tomar, podendo (o plano de acção) ser alvo de alterações a qualquer momento que se considerasse pertinente, não sendo forçosamente obrigatório seguir o caminho inicialmente traçado.

Quis-se que todo o processo fosse participado por todos, tanto pelo grupo de jovens participantes e organizadores, como pela restante comunidade escolar, visto que as pessoas foram uma potencialidade identificada.

7. Objectivos

Neste projecto estiveram presentes vários objectivos, em que os objectivos do projecto Convergir pela Diversidade em Queluz foram construídos tendo como base os objectivos do ConverCidade.

Assim, do projecto ConverCidade adaptaram-se dois tipos de objectivos, que são:

Objectivos de investigação:

-Estudar as dinâmicas de participação dos jovens nos projectos e as mudanças a elas associadas.

Objectivos de acção:

-Promover a participação cívica e política dos mais jovens na escola e na comunidade;

-Promover a participação democrática, em que os mais jovens sejam líderes de processos participativos, pelo diálogo e tomada de decisão em torno de problemas e desafios que se lhes colocam;

-Desenvolver espaços e recursos para a concretização de ideias, desejos, anseios e através desta materialização capacitar e empoderar essas crianças e jovens, percebendo que é possível introduzir transformações nas próprias comunidades.

No que diz respeito ao CDQ, teve como objectivo geral:

-Construir um projecto/plano de acção participado, que leve a comunidade a

envolver-se activamente no seu próprio desenvolvimento. Um processo onde todos os participantes são agentes activos que pensam, criam e reflectem, tendo como ponto de partida as suas concepções e percepções da realidade social.

No processo de concretização do objectivo geral surgiu um segundo, de:

-Sensibilizar e consciencializar os actores envolvidos (comunidade escolar) para a temática da Diversidade.

Assim, este segundo objectivo foi o objectivo do plano de acção participado por todos.

Os objectivos específicos foram:

-Confrontar a comunidade escolar com pessoas vestidas de forma “diferente” e diversa, fazendo-as pensar/despertar para o assunto (“Queque Queres?- Semana da Visibilidade Positiva”);

-Disponibilizar informação e propor a reflexão sobre aspectos culturais de diversos povos e nações (“Quem Quer Ser Cromo?”).

Por fim, ao concretizar os objectivos do CDQ esteve-se a contribuir para os objectivos do projecto maior, ConverCidade.

8. Planificação e Desenvolvimento da Acção

Como foi já mencionado, este projecto surgiu com uma conversa informal com a professora Ana Prata, que ficou logo interessada, dizendo que seria interessante poder desenvolvê-lo na EPGE, com uma das turmas de ASC.

De acordo com o propósito do projecto e todas as condições (tempo, coerência) pensámos que faria mais sentido propô-lo à turma de primeiro ano de ASC do pólo de Queluz. A professora considerou que seria mais aliciante ser eu a propor aos alunos este desafio e assim combinámos logo um dia para eu ir falar com eles.

No dia combinado, ao chegar à sala de aula com a professora, vários alunos questionaram-na: “*É uma aluna nova? Vai ser nossa colega?*” (1_Nota de campo). Explicámos que não, mas que trazia um desafio.

Nessa primeira sessão, os alunos responderam que queriam colaborar e fazer parte do projecto, mas não com grande entusiasmo. Com uma segunda sessão, onde foi realizado o *World Café* os alunos mostraram-se mais interessados em levar o projecto avante. Assim “*os alunos estavam entusiasmados, mostrando-se empenhados em cumprir a tarefa*” (2_Nota de Campo) do momento, que foi a base para o início do projecto.

Estes jovens gostaram imenso desta sessão (*World Café*), uma vez que foi “*divertida*”, “*produtiva*” (2_Nota de Campo), em que foram discutidos assuntos importantes enquanto podiam comer e beber. Os jovens começaram a perceber caminhos possíveis a seguir, em que, por exemplo, “*poderíamos realizar uma palestra sobre a diversidade*” (2_Nota de Campo).

De seguida realizámos o primeiro *Focus Group* em que foram devolvidos alguns resultados da sessão anterior e se aprofundou mais os tópicos abordados, um deles qual seria o público-alvo, variando desde crianças a idosos (“*Mas isso não vai dar certo! Juntar crianças e idosos? Isso não vai correr nada bem*”) (3_Nota de Campo) e consequentemente a instituição com a qual se quereria colaborar. Houve quem dissesse que “*nós temos é de trabalhar com os mais difíceis*” (3_Nota de Campo).

Como não foi possível escolher uma instituição devido a falta de resposta e tempo considerámos que deveríamos “*redireccionar o nosso foco e pensar então de que modo poderíamos trabalhar e envolver a comunidade escolar da EPGE Queluz*” (6_Nota de campo). As instituições inicialmente contactadas foram: Associação Bué Fixe, Cerciamia Amadora, Hospital Amadora-Sintra e Lar de Santa Clara.

Desse modo decidimos fazer uma “*chuva de ideias sobre como chegar à comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares...) para ouvir as suas opiniões*” (6_Nota de campo).

Surgiu a ideia de um placar com a questão “*Que gostarias que fosse feito na tua escola?*” (6_Nota de campo), para que todos pudessem responder.

“*A professora quis «puxar» pelo grupo e disse-lhes que há várias maneiras de ouvir a opinião das pessoas. Podíamos fazer o básico, que seria simplesmente colocar num placar questões para a comunidade responder ou que poderíamos ser mais audazes e ir mais além*” (6_Nota de campo).

Depois de algumas ideias e propostas, ficou decidido que os jovens iriam vestidos de forma “diferente” e “*assim, em vez de se usar um placar para abordar as pessoas, os jovens seriam os portadores dessa «diferença» para numa primeira fase «chocar» as pessoas e mostrar a «diferença», fazendo-as pensar/despertar*” (6_Nota de campo) para a diversidade, em que deve existir a possibilidade de cada pessoa se vestir da forma como deseja e se sente realmente bem.

“Aqui os jovens ficaram bastante entusiasmados e já falavam de roupas e acessórios que poderiam usar, outros davam exemplos de coisas semelhantes que já tivessem visto ou participado” (6_Nota de campo).

Pensaram também em convidar, posteriormente, os outros alunos da escola a virem vestidos de forma diferente e assim poderiam, “*por exemplo, ir à sala de cada turma fazer o convite*” (6_Nota de campo).

Ficando definido que a acção teria como título “Queque Queres?”, os jovens estavam contentes com a tarefa que tinham em mãos.

Depois de a porem em prática a acção foi avaliada e perante essa avaliação surgiram dois caminhos:

“1. Voltava-se a repetir a acção, agora com mais empenho de todos e esperava-se para perceber o feedback da comunidade escolar;

2. A partir do que já se tinha recolhido e do que a comunidade já tinha espelhado, avançar para algo mais.

Alguns diziam que seria interessante repetir, outros não responderam (mostrando uma expressão de indecisão) e outros achavam que se deveria avançar.

Discutimos brevemente sobre isso e chegámos à conclusão que se deveria avançar, tendo como base tudo o que já se realizou até então, uma vez que:

-concordam que, por vezes, a comunidade aceita positivamente a diferença e a respeita;

-era importante realizar uma acção que verdadeiramente envolvesse todos, ainda que essa não fosse pensada e planeada, em todos os pormenores, com a comunidade. (...) era importante despertá-los ainda mais para estas questões, fazendo algo que os deixasse a pensar;

-essa acção deveria trazer conhecimento ou ainda mais conhecimento sobre esta problemática (diversidade, diferença)” (7_Nota de campo).

Foi com essas premissas que surgiu a acção “Quem Quer Ser Cromo?” e também quando “*alguém disse que seria engraçado fazer o concurso «Quem quer ser milionário?»» (7_Nota de campo).*

Um concurso onde todas as turmas poderiam participar, jogando várias equipas ao mesmo tempo, e em que responderiam a questões relacionadas com a diversidade.

Todos os jovens foram respondendo que sim, que era uma boa ideia e que se podia avançar. Desse modo, realizar-se-ia um concurso de cultura geral com a temática da diversidade, tendo surgido várias ideias de nome desde “*Quem quer ser inteligente?”*, “*Quem quer ser diferente?”* a “*Quem quer ser intercultural?” (7_Nota de campo).*

Todos gostaram de “Quem Quer Ser Cromo?” ficando esse o nome para a acção seguinte.

Os jovens empenharam-se, preparando tudo o que foi necessário para que a acção se realizasse.

A princípio foi um trabalho vagaroso, visto que, por exemplo, demoraram algum tempo para a construção das questões. Quando numa sessão lhes perguntei sobre as questões que tinham ficado de fazer da semana anterior “*os jovens ficaram a olhar para mim e para a Ana como se não soubessem do que se tratava” (8_Nota de campo),* ou seja, não as tinham feito.

Apesar disso esforçaram-se e fizeram um trabalho notável, reconhecido por todos, tanto de preparação como de desenvolvimento do concurso.

Assim, este plano de acção foi elaborado e concretizado ao longo do processo e não definido *a priori* de modo a poder-se concretizar acções de acordo com o *feedback* e a avaliação que ia sendo feita. Por isso foi um plano de acção flexível, aberto e com capacidade para incorporar situações imprevistas que se revelassem importantes e interessantes (Cortesão *et al.*, 2002).

Essencial é referir que o projecto foi inserido nas comemorações do Dia da Animação. Há vários anos atrás, esta comemoração designava-se por Semana da Animação, sendo

um projecto concretizado pelo curso de Animação que juntava todos os alunos do curso, de todos os pólos de EPGE.

Os objectivos passam por celebrar o curso pelos alunos que o frequentam, divulgar e dar a conhecer aos outros, apresentar os seus objectivos e tudo mais que se relaciona com o mesmo. Cada ano é dedicado a um tema e são propostas dinâmicas diferentes em termos de organização, dias, horários, formatos, conteúdos. Os próprios alunos são simultaneamente organizadores e participantes. São convidados também a participar outros alunos de outros cursos, de outras escolas e outros públicos interessados.

Este ano lectivo (2015/2016) teve como objectivo celebrar a Animação Sociocultural na sua vertente de Animação Turística - “*Não fiques só a ver*”, sendo o ponto de partida escolhido para reconhecer a necessidade de potenciar e promover um turismo participado, crítico e envolvente que coloca novos desafios aos animadores deste século XXI. Nesse sentido e de modo a estimular a aprendizagem de competências na área da animação turística, este evento previu conhecer melhor a cidade que habitamos e reconhecer as suas características como uma mais-valia sociocultural (Ana Prata, 2016).

Aprender o respeito pela nossa cultura é aprender igualmente o respeito pela cultura dos outros, respeito pelas pessoas diversas que chegam ao nosso país com vontade de conhecer a nossa cultura e aquilo, que de alguma forma, nos define. E desse modo, só as conseguiremos entender e respeitar se para cada um de nós a diversidade for tida como positiva e existir em nós a possibilidade e disponibilidade de querer conhecer os outros.

É por todo o exposto que se considerou pertinente incluir o CDQ no âmbito das comemorações do Dia da Animação 2016, fazendo uma parte da outra.

Para a concretização do plano de acção do projecto foram realizadas várias sessões, sempre que possível quinzenais, que aconteciam às segundas-feiras, inicialmente entre as 8h e as 10h, com intervalo entre as 9h e as 9h20. Com o avançar do tempo e devido a alterações de horários por parte da escola, as sessões passaram a acontecer no mesmo dia, mas com o horário entre as 9h20 e as 10h20.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre Outubro de 2015 e Junho de 2016, conforme o seguinte cronograma:

Quadro I - Cronograma das Sessões CDQ

Cronograma das Sessões			
Ano	Meses	Fases	Sessões
2015	Outubro	1ª Fase	Sessão 1 (26/10) – Conversa Informal com os alunos; Apresentação do projecto;
	Novembro	2ª Fase	Sessão 2 (11/11) – <i>World Café</i> ;
			Sessão 3 (30/11) – <i>Focus Group</i> ;
Dezembro			-----
2016	Janeiro		-----
	Fevereiro	3ª Fase	Sessão 4 (11/02) – Devolução dos resultados do <i>World Café</i> e <i>Focus Group</i> ;
	Março		Sessão 5 (07/03) – Conversa sobre próximos passos;
		Sessão 6 (14/03) – Chuva de ideias; Planificação de 1ª acção na comunidade escolar;	
	Abril	4ª Fase	Sessão 7 (11/04) - Avaliação de 1ª acção na comunidade escolar; Próximos passos;
			Sessão 8 (18/04) – Preparação do concurso “Quem Quer Ser Cromo?”;
	Sessão 9 (09/05) – Preparação do concurso “Quem Quer Ser Cromo?”;		
	Sessão 10 (16/05) – Concurso “Quem Quer Ser Cromo?” (1ª sessão);		
	Maio	Sessão 11 (20/05) – Concurso “Quem Quer Ser Cromo?” (última sessão);	
		Sessão 12 (06/06) – Avaliação do concurso “Quem Quer Ser Cromo?”;	
Junho	5ª Fase	Sessão 13 (27/06) – Avaliação final do projecto;	

Fonte: Própria

Posto isto, o projecto foi constituído por duas acções: Semana do “Queque Queres?” e Concurso “Quem Quer Ser Cromo?”, as quais são descritas a seguir.

8.1. Planificação, Desenvolvimento e Avaliação da 1ª acção – “Queque Queres?”

Nome: “Queque Queres? - Semana da Visibilidade Positiva”;

Objectivos Gerais: -Construir um projecto/plano de acção participado, que leve a comunidade a envolver-se activamente no seu próprio desenvolvimento. Um processo onde todos os participantes são agentes activos que pensam, criam e reflectem, tendo como ponto de partida as suas concepções e percepções da realidade social;

-Sensibilizar e consciencializar os actores envolvidos (comunidade escolar) para a temática da Diversidade;

Objectivos Específicos: Confrontar a comunidade escolar com pessoas vestidas de forma “diferente” e diversa, fazendo-as pensar/despertar para o assunto;

Proponentes da acção: 14 jovens de 1 turma de ASC;

Recursos Humanos: Uma investigadora, 14 jovens e uma professora de ASC e AEC;

Recursos Materiais: Várias peças de roupa; acessórios; papel;

Recursos Técnicos: Máquina fotográfica/telemóvel; impressora;

Público-alvo participante: comunidade escolar (turmas, professores, outros funcionários);

Data/duração da preparação: 14 Março a 08 de Abril de 2016;

Data/duração da concretização: 04 a 08 de Abril de 2016;

Descrição: A primeira acção “Queque Queres?”¹¹ surgiu a partir das informações recolhidas nas sessões de *World Café* e *Focus Group* e da análise da mesma.

Assim, esta ideia emergiu durante a sessão da devolução dos resultados obtidos através do *World Café* e também do *Focus Group*, com a premissa de saber como é que a comunidade escolar via a diferença, uma vez que os jovens achavam que não se aceitava bem a diferença de cada um.

Esta acção foi ainda uma forma de diagnóstico da comunidade escolar. Já se tinha feito o diagnóstico, em que os jovens expressaram o que cada um achava e o que via. Assim nesse momento queria-se, de alguma forma, validar esse diagnóstico e de acordo com isso pensar em algo que envolvesse todos, que fosse ao encontro das necessidades, o que aconteceu mais tarde com o concurso.

Foi realizada durante a semana de 04 a 08 de Abril de 2016 e os jovens foram vestidos de forma “diferente” do habitual para a escola, para mostrar que todos são diferentes e devem ser acolhidos e respeitados, uma vez que ninguém pode ou deve ser julgado pela

¹¹ Consultar **Anexo 1.6** - 6_Nota de campo_14 Março16_Planificação 1ªacção, p.226

Anexo 4.1 – Fotografias, p.333

sua forma de vestir, por exemplo. E assim deixaram que as pessoas da comunidade comentassem ou não essa “diferença”.

Organizaram-se por duplas ou em pequenos grupos, e a cada dia iam vestidos, por exemplo, de preto, com os lábios pintados de cores pouco habituais (ex.: verde), com o cabelo penteado de diferentes maneiras, entre outros.

Os jovens do projecto foram os portadores desta acção pretendendo perceber como a comunidade escolar (todas as outras turmas, professores, outros funcionários) reagiriam.

Organizámos, junto com a professora e com o grupo a semana, desde a distribuição dos jovens (de acordo com as suas disponibilidades) pelos vários dias da semana, dando sugestões do tipo de acessórios e roupas possíveis a levar. Foi também preciso que a professora os relembrasse da importância da acção e da própria acção, dado que foi planeado antes das férias da Páscoa, mas foi realizado após essas férias.

Ao longo da semana e consoante a forma como iam vestidos os jovens receberam dos outros alunos alguns comentários negativos. Alguns alunos perguntavam porque é que vinham vestidos daquela forma e alguns gozavam.

Ao mesmo tempo pelas paredes da escola estiveram espalhados cartazes¹² que diziam: “Queque Foi?”; “Queque Se Passa?”; “Queque Queres?”; “Dia do Queque Foi!”. Todos os cartazes tinham uma nota a dizer: “Semana da Visibilidade Positiva. Organizado pela turma 456 ASC”.

A mensagem que os cartazes transmitiam entre linhas era: “Queque queres? Queque foi? Deixa-me ser como eu sou. Deixa-me vestir como gosto”, sendo também o que os jovens do projecto diziam quando lhes perguntavam o porquê de estarem vestidos daquela forma.

Tentaram transmitir, através do diálogo, que cada um devia sentir-se bem com a sua própria forma de vestir. Não deveriam sentir-se envergonhados por se vestirem da forma como gostavam, mesmo que isso não fosse o habitual.

¹²Consultar **Anexo 4.1** – Fotografias, p.333

No dia em que foram todos vestidos de preto “*os colegas de outras turmas perguntaram porque é que vinham assim vestidos, todos de preto, ao que os jovens responderam que gostavam de usar preto*” (7_Nota de campo).

Quando os jovens do projecto foram questionados “*se iriam a algum funeral, responderam que não, mas que estavam na semana do “Queque Foi?” e que se vestiam como se sentiam bem e essa era uma das formas*” (7_Nota de campo).

Avaliação: A avaliação¹³ da acção foi realizada em conversa com os jovens através das suas opiniões e que foram registadas nas notas de campo.

Nessa conversa, um dos jovens “*retorquiu que apesar de nem todos terem participado, que os que participaram cumpriram a missão. Tinham vindo vestidos de forma «diferente» em 3 dos 5 dias da semana*” e o último dia foi o que causou maior impacto. “*Esse dia causou mais impacto uma vez que tinham vindo muitos vestidos de preto e isso chamou a atenção das pessoas na escola*”.

“*Nos outros dias tinham ido de diferentes estilos (ex.: gótico) e usado acessórios diversos como luvas, casacos, brincos, etc. Nesses dias também causaram impacto, mas em menor escala, visto que eram apenas alguns.*”

Segundo os jovens, com a ajuda da professora, acharam que isso poderia ter 2 explicações.

Por um lado acharam que não tiveram muito impacto, uma vez que a comunidade da escola já está habituada a que cada um se vista e se apresente como quer e gosta, ou seja, estão positivamente acomodados à diferença e de alguma forma não demonstram preconceitos.

Por outro lado, o facto de não terem criado muito impacto poderia estar relacionado com o facto de não ter participado todo o grupo, como inicialmente esperado” (7_Nota de campo)

Posto isso, compreendemos que não se atingiu o objectivo, porém estes jovens entenderam que apesar de a comunidade escolar ter algum respeito pela diferença dos outros, ainda havia preconceito, olhares estranhos e alguns comentários indesejáveis.

¹³Consultar **Anexo 1.7** - 7_Nota de campo_11 Abril16_Avaliação 1ªacção, p.238

A partir dessas vivências, chegou-se à conclusão que era necessário disponibilizar informação à comunidade escolar sobre a temática da diversidade, especificamente da diversidade cultural, pois se tivessem mais conhecimentos acerca disso, seria mais fácil concretizar o respeito pela diversidade do outro e foi assim que surgiu o concurso “Quem Quer Ser Cromo?”.

Reflexão crítica: De acordo com todo o exposto percebemos que esta acção poderia ter corrido muito melhor.

Os jovens, mesmo aqueles que participaram com maior entusiasmo, não foram vestidos de forma suficientemente “diferente” para que as pessoas não tivessem outra escapatória senão notar e comentar. E seriam esses comentários que dariam pistas para seguir com o projecto, tendo este avançado com o pouco que foi retirado da acção.

Se os jovens fossem efectivamente extravagantes os resultados seriam, com certeza, mais precisos e talvez até diferentes. As respostas obtidas foram um pouco vagas e pouco profundas.

Não houve, que tenha sido espelhado, nenhuma resposta ou comentário tanto da comunidade escolar como dos jovens, bem como sentimentos e emoções que revelasse algum tipo de confronto interior e/ou exterior ou de sensibilização no âmbito da temática.

Apesar disso, foi relevante, por um lado a humildade que os jovens tiveram em assumir que efectivamente não correu como se pretendia, que poderiam ter feito muito mais do que fizeram, por outro lado a consciência que tiveram em compreender que era preciso continuar e avançar, sempre com vista a atingir os objectivos propostos, despertando as pessoas para as questões da diversidade.

Assim, acreditámos que o melhor caminho a seguir seria o de possibilitar/facilitar momentos em que todos pudessem aprender ou ter contacto com informações relativas a diferentes culturas e modos de ser e estar.

8.2. Planificação e Desenvolvimento da 2ª acção – “Quem Quer Ser Cromo?”

Nome: Concurso “Quem Quer Ser Cromo?”;

Objectivos Gerais: -Construir um projecto/plano de acção participado, que leve a comunidade a envolver-se activamente no seu próprio desenvolvimento. Um processo onde todos os participantes são agentes activos que pensam, criam e reflectem, tendo como ponto de partida as suas concepções e percepções da realidade social;

-Sensibilizar e consciencializar os actores envolvidos (comunidade escolar) para a temática da Diversidade;

Objectivos Específicos: Disponibilizar informação e propor a reflexão sobre aspectos culturais de diversos povos e nações;

Proponentes da acção: 14 jovens de 1 turma de ASC;

Recursos Humanos: Uma investigadora, 14 jovens e uma professora de ASC e AEC;

Recursos Materiais: papel; canetas; campainha; t-shirts EPGE;

Recursos Técnicos: Máquina fotográfica/telemóvel; impressora; computador; vídeo-projector; colunas;

Recursos Logísticos: mesas; cadeiras;

Público-alvo participante: comunidade escolar (turmas, professores, outros funcionários);

Data/duração da preparação: 11 Abril a 20 de Maio de 2016;

Data/duração da concretização: 16 a 20 de Maio de 2016;

Descrição: “Quem Quer Ser Cromo?”¹⁴ foi um concurso de cultura geral, em que duas equipas por sessão iam respondendo a um conjunto de questões, segundo um conjunto de regras¹⁵ pré-definidas. Cada equipa representava uma turma, escolhida pela mesma.

Depois de surgir esta ideia os jovens elaboraram um comunicado/pedido de autorização¹⁶ com o apoio da professora, que foram apresentar à direcção, para que fosse aprovado. Elaboraram igualmente uma apresentação do concurso para as turmas (explicando o que era, objectivos, datas possíveis...) e foram a cada turma (num total de

¹⁴ Consultar **Anexo 5.1** – Cartazes, p.334

¹⁵ Consultar **Anexo 5.5** – Regras, p.340

¹⁶ Consultar **Anexo 5.2** – Informação aos Professores e Alunos, p.336

8 turmas, 4 dos cursos vocacionais e 4 dos cursos profissionais, desde o 7º ao 12º ano de escolaridade) fazer o convite¹⁷, ao qual todas aceitaram, participando posteriormente nas várias sessões organizadas.

Quadro II - Turmas participantes no Concurso

Turmas da EPGE Queluz	
Cursos Vocacionais	Cursos Profissionais
<u>10Voc.</u> (2ºano) - Instalação e Manutenção de Computadores/Intervenção Comunitária/Cuidados Básicos de Saúde e Socorrismo	<u>417 – ASC 2ºano</u> (equivalente ao 11ºano do ensino regular)
<u>24Voc.</u> (1ºano) - Apoio à Animação Infantil/Comércio/Turismo	<u>418 – Comércio 2ºano</u> (equivalente ao 11ºano do ensino regular)
<u>25Voc.</u> (1ºano) - Instalação e Manutenção de Computadores/Comércio/Turismo	<u>457 – Turismo 1ºano</u> (equivalente ao 10ºano do ensino regular)
<u>26Voc.</u> (1ºano) - Instalação e Manutenção de Computadores/Intervenção Comunitária/Cuidados Básicos de Saúde e Socorrismo	<u>458 – Comércio 1ºano</u> (equivalente ao 10ºano do ensino regular)

Fonte: Própria

Como a escola tinha cerca de 9 turmas¹⁸ e a turma do concurso não ia participar como concorrente, realizaram-se 4 sessões, uma por dia, com duas turmas cada, ficando o último dia para desempate caso fosse necessário, o que acabou por acontecer.

Numa fase inicial, devido aos diferentes níveis de escolaridade, as turmas dos cursos vocacionais jogaram entre si e o mesmo aconteceu com as turmas dos cursos profissionais.

Preparativos¹⁹

Como já foi mencionado, após termos definido que a segunda acção seria o concurso, os jovens elaboraram um comunicado/apresentação, que posteriormente foram às turmas levar, fazendo o convite, e assim, todas as turmas aceitaram participar, de livre e espontânea vontade.

¹⁷Consultar **Anexo 5.3** – Ficha de Inscrição, p.338

¹⁸Consultar **Anexo 5.4** – Equipas e Horário das Sessões, p.339

¹⁹Consultar **Anexo 1.8** - 8_Nota de campo_18 Abril16_Preparação Concurso, p.253

Anexo 1.9 - 9_Nota de campo_09 Maio16_Preparação Concurso, p.260

Nesse momento, todas as turmas souberam em que dias o concurso iria acontecer (em que dia poderiam jogar e com que turma), o horário, a sala, bem como as categorias das perguntas que seriam apresentadas nas sessões (*“recordámos que, de acordo com as turmas da escola e as combinações de quem joga com quem, o concurso poderia ser realizado em 4 sessões, com duas turmas a concorrer uma contra a outra, com a duração de cerca de uma hora”*).

“Não haveria condições para ser diferente dado que, no dia, não eram só as equipas que estariam presentes, mas também os restantes alunos das turmas em concurso. Além disso este pólo não dispõe de salas e/ou auditórios propícios para tal e assim realizar-se-á na sala 3” (8_Nota de campo).

Sobre as equipas do concurso, foram escolhidas no seio de cada turma, ficando ao critério de cada uma, a forma de a definir. A partir desse momento cada turma esteve livre para decidir se queriam, de alguma forma, preparar-se ou não para o concurso, de modo a estarem preparados ou não para as questões que iriam surgir.

Quanto às categorias de questões, estas foram definidas logo na sessão em que se avaliou a acção *“Queque Queres?”* e *“com a opinião de todos surgiram 7”* que foram:

- *“1. Costumes / Tradições;*
- *2. Religiões;*
- *3. Gastronomia;*
- *4. Vestuário;*
- *5. Simbologia/ Bandeiras;*
- *6. Geografia;*
- *7. Monumentos”* (7_Nota de campo).

Na sessão seguinte criaram-se em grupos de dois alunos e *“recapitulámos que cada dupla teria de construir no total 10 questões, sendo que duas seriam de desempate, caso surgisse essa necessidade.*

Cada sessão seria constituída por um total de 14 questões, 2 de cada subtema sobre a diversidade cultural.

As questões deveriam ser de resposta fechada e de escolha múltipla.

O grupo quis discutir se cada questão teria 3 ou 4 respostas possíveis e chegámos a consenso que seriam três opções (A,B e C)” (8_Nota de campo).

Para a elaboração dessas questões os jovens tiveram acesso à internet e a livros e posteriormente foram corrigidas e revistas, as vezes necessárias, pela professora (“*a Ana disse que teriam também a tarde de quarta-feira dessa mesma semana para trabalharem para o concurso e para isso iria requisitar uma sala com computadores”*) (8_Nota de campo).

Algumas questões elaboradas foram:

-Completa a frase: A construção de uma sociedade mais inclusiva (para todos) passa pela promoção do respeito... A)entre todos, estimulando a participação das minorias / B)entre todos, estimulando a participação / C)entre todos, reprimindo a participação das minorias;

-Qual destas estações de metro é considerada uma das mais belas do mundo? A)Metro de Lisboa / B)Metro do Vasco da Gama / C)Metro das Olaias;

-Qual a religião com mais fiéis em todo o mundo? A)Judaísmo / B)Islamismo / C)Cristianismo.

Depois de as questões feitas, os jovens construíram os diversos power-points, de acordo com as turmas a concurso.

A cada sessão íamos recapitulando o que já estava feito, o que estava em construção e o que precisava ainda ser feito.

As tarefas foram divididas entre todos os jovens da turma, de acordo com a disponibilidade, motivação e aptidão que cada um tinha para as diversas tarefas que precisavam ser realizadas (ex.: “*quanto ao logótipo do concurso ficou à responsabilidade da Neide, Bruna e João”*) (8_Nota de campo).

Os que tinham mais motivação e interesse em elaborar o cartaz fizeram-no; os que tinham mais aptidão para escrever os comunicados, ficaram com essa responsabilidade e assim sucessivamente (“*ficou determinado que a delegada iria escolher as cores dos 7 subtemas e assim, os power-points seriam elaborados já dessa forma. Iria também enviar todas as informações até agora acordadas para o meu e-mail, da turma e da professora. Assim todos estariam a par do andamento do projecto”*) (8_Nota de campo).

No que diz respeito à divisão das tarefas da turma para as sessões do concurso, foi a seguinte:

-apresentadores: variou entre um ou dois apresentadores por cada sessão e eram responsáveis por dar início e fim ao concurso. Ao dar início ao concurso, apresentavam-no, dizendo os objectivos e o caminho que tinha conduzido ao mesmo. Apresentavam as regras, o *staff*, bem como as questões, sendo que estes as liam e de seguida davam início ao tempo de resposta. Apresentavam também os resultados obtidos a cada equipa e davam algumas informações que fossem pertinentes;

-júris de mesa: eram dois, um para cada equipa do concurso a jogar. Cada um ficava ao lado da mesa de uma das equipas e eram responsáveis por garantir que as equipas cumpriram as regras, respondendo no momento destinado, não usando meios exteriores para responder às questões, entre outras. Esclareciam também dúvidas se necessário, tanto aos concorrentes, como para o *staff*, como por exemplo, se o responsável pela pontuação não tivesse visto bem a opção escolhida para uma determinada questão;

-responsável pelo power-point: esta pessoa era responsável por passar os slides com as questões;

-responsável pela contagem do tempo: o papel desta pessoa era contar os 30 segundos que as equipas tinham para responder às questões. Quando os 30 segundos terminavam tocava uma campainha para dar essa indicação;

-responsável pelas pontuações: esta pessoa registava os pontos que as equipas iam conquistando a cada questão e no final realizava o somatório, passando ao apresentador que iria proceder a essa divulgação;

-responsável pela ordem na sala: este grupo de pessoas estava posicionado em diversos sítios da sala e garantiam a ordem durante o concurso. Tentavam que o concurso corresse de forma estável, sem interferências e sem que o público desse as respostas às equipas a concurso;

-fotógrafo (a): esta pessoa era responsável pelo registo fotográfico das sessões.

A cada sessão, os jovens iam mudando de funções, de modo a que todos pudessem experimentar todas as funções.

Papel dos diferentes intervenientes

-*Jovens promotores do projecto*: organizaram e elaboraram tudo (desde cartazes, questões, regras, vídeo de apresentação, logótipo, etc.) tendo todo o suporte da professora e investigadora.

Durante as sessões do concurso estes jovens foram o *staff*, dividindo e rodando as várias funções necessárias, desde apresentador, júris de mesa, responsável pela contagem do tempo, pelas pontuações, etc, como já referido. Foram os rostos do concurso, estando sempre disponíveis a esclarecer dúvidas, questões que foram surgindo no decorrer do mesmo.

-*Professora responsável*: envolveu-se em todo o processo, tanto como os alunos. Facilitou todos os processos, desde disponibilização de aulas de outra disciplina para os jovens trabalharem, corrigiu e supervisionou todos os documentos que eram precisos realizar (ex.: regras, cartazes, etc.).

-*Investigadora*: deu todo o suporte, dentro do possível, na organização, bem como tentou garantir a participação de todos e a importância da mesma.

-*Direcção*: aprovou e esteve disponível a facilitar o que fosse necessário para que o concurso se realizasse. Fez circular uma nota interna para que todos estivessem a par de que o concurso ia acontecer e assim os jovens tiveram mais facilidade na realização do mesmo, como por exemplo, quando precisavam da chave da sala para organização do espaço, requisição de colunas, portátil, e outros.

A direcção foi acompanhando o concurso e esteve sempre pronta a auxiliar, perguntando por vezes como estava a correr e o que era necessário.

-*Outros professores*: foram acompanhando o concurso e alguns deles acompanharam as turmas nas diversas sessões. Duas professoras estiveram mais envolvidas na organização e concretização do concurso, apoiando no que fosse preciso, uma vez que se responsabilizaram por acompanhar as sessões em que a professora responsável não pôde estar, bem como disponibilizando tempo das suas aulas para que os jovens preparassem materiais.

-*Outros funcionários*: zelaram, cada um de acordo com a sua função, para que o concurso pudesse acontecer, desde limpeza da sala, possibilidade de impressão de materiais na biblioteca, entre outros.

Importante é referir que os outros jovens alunos da escola não tiveram nenhum papel na preparação do concurso.

Exemplo de um dia de sessão²⁰

Como o concurso foi marcado (em quase todos os dias) para as 9h20 os jovens do projecto chegavam mais cedo, pediam a chave da sala (nº3) e dispunham mesas e cadeiras de forma diferente do habitual:

-duas mesas e respectivas cadeiras na lateral esquerda da sala que seriam para as pessoas responsáveis pela contagem do tempo, da pontuação e da passagem dos *slides*;

-na lateral direita estavam as outras mesas de sobra que serviam para pôr os materiais extra e os pertences dos jovens organizadores;

-duas mesas ao centro, afastadas uma da outra, com 5 cadeiras para cada uma das equipas a concurso;

Em cada mesa tinha o nome da equipa; uma folha com as regras e os cartões²¹ de opção A, B e C para que pudessem responder às questões.

-atrás ficavam todas as outras cadeiras para que a plateia (restantes alunos das turmas e outros) pudesse assistir ao concurso.

Seguidamente projectavam o mini filme²² de apresentação do concurso e o power-point com o conjunto de questões para a sessão (diferentes todos os dias), verificando se estava tudo operacional.

Depois vestiam as t-shirts da escola, que os identificavam como turma organizadora, e posicionavam-se nos seus postos, confirmando se tinham tudo o que precisavam para desempenhar a função. Por fim, um dos jovens ia abrir a porta às turmas.

²⁰Consultar **Anexo 1.10** - 10_Nota de campo_16 Maio16_Concurso 1, p.270

Anexo 1.11 - 11_Nota de campo_20 Maio16_Concurso 2, p.278

Anexo 5.7 – Fotografias, p.342

²¹Consultar **Anexo 5.6** – Cartões de Resposta, p.341

²²Consultar **Anexo 5.15** - Vídeo de Apresentação, p.358

Era indicado às equipas a concurso as suas mesas e à plateia o local destinado.

Quando era possível começar, os apresentadores abriam o concurso relembrando o objectivo do mesmo, felicitavam a participação dos alunos, liam as regras, dando espaço para dúvidas e de seguida começava-se.

Como já foi referido, cada power-point tinha cerca de 2 perguntas por cada categoria (7), num total de 14 questões. As categorias eram: Monumentos; Bandeiras e Símbolos; Vestuário; Gastronomia; Religiões; Geografia; Costumes e Tradições.

O apresentador lia a questão e as 3 opções de resposta e de seguida as equipas tinham cerca de 30 segundos para responder às questões. Para responder, a equipa conferenciava entre si e depois levantava (mostrando ao júri de mesa) o cartão com a opção que tinham escolhido. No fim dos 30 segundos, os apresentadores diziam qual a opção correcta.

No final de todas as questões, os pontos eram contados e divulgados. Felicitava-se as equipas, principalmente a vencedora daquela sessão. Era também dito que ambas as equipas poderiam ir à final, de acordo com os pontos que as outras equipas tivessem. Deste modo, os vencedores²³ seriam as equipas com mais pontuação, independentemente do dia, ou com quem tivessem jogado.

Era também dito que as pontuações²⁴ iam sendo afixadas e actualizadas de modo a que todos pudessem ir acompanhando. Dando término à sessão as equipas iam saindo e a turma reorganizava a sala de aula.

De seguida ou numa próxima aula com a professora responsável, os jovens do projecto faziam uma avaliação daquela sessão de modo a poderem melhorar a seguinte, numa perspectiva de melhoria contínua.

²³ Consultar **Anexo 5.9** - Diploma de Participação, p.346

Anexo 5.10 – Vale do Prémio, p.347

²⁴ Consultar **Anexo 5.8** – Pontuações das Equipas, p.345

Reflexão crítica

Para iniciar, questionamo-nos sobre: até que ponto as questões apresentadas no concurso apoiaram na mudança de atitudes, no favorecimento do respeito uns pelos outros, e na criação ou estímulo de mais interacção e convívio entre todos?

Acreditamos que só as questões não sustentaram essas mudanças, todavia acreditamos que tenham tido um papel importante. As questões, juntamente com toda a dinâmica criada, antes e durante o concurso favoreceram o despertar desse respeito pelo outro, a consciência de sermos todos diferentes, contudo todos importantes.

Assim, quando surgiu a ideia do concurso e mesmo durante a sua preparação e concretização, já aqui entendemos todos, os que estiveram directamente envolvidos na organização (jovens da turma organizadora, professora responsável e investigadora) que só disponibilizar informação não era o suficiente. Ainda mais quando defendemos que para aprendermos sobre uns e outros é preciso interacção. Uma interacção não só quando estamos todos juntos num mesmo espaço a responder e a falar de temas importantes, mas quando se facilita dinâmicas em que estamos em contacto, também físico, uns com os outros. Esse contacto que nos incentiva a ser facilitadores ou não de um processo, que nos divide entre ser simpático ou antipático, apoiar ou não apoiar, dar ou não dar o nosso ponto de vista, ser ou não ser atencioso, sorrir ou não sorrir.

Por isso tudo, sabíamos que era apenas um começo e que trabalhar a diversidade não é só uma questão de informação, é uma questão muito mais profunda e sensível. É uma questão de educação, de valores, de pontos de vista, de vivências e experiências.

Pensamos que foi importante os jovens terem essa consciência e tinham-na (*“deu-se a entender outras coisas que muita gente não sabia, muitas coisas que as pessoas desconheciam, mas acho que não basta só isso para influenciar as pessoas. Acho que isso foi só um começo”*) (Focus Group 2), e efectivamente não se pode querer fazer tudo de uma só vez, em tão pouco tempo. Processos e acções que promovam a diversidade e o respeito pela diferença são morosos, precisando de muito mais tempo.

Apesar de concordarmos que com o concurso conseguimos sensibilizar (em pequena escala) a comunidade escolar, sabemos que foi pouco e que é preciso consolidar esta sensibilização através da continuação do projecto.

Sabemos também que não atingimos o objectivo de envolver, em todas as fases do projecto, toda a comunidade escolar, envolvendo-se cada um de modo diferente.

Se os jovens do projecto participaram a um nível elevado, em que sentiram o projecto como seus e planificaram, desenvolveram e avaliaram, com a restante comunidade foi diferente.

Mesmo com o concurso delineado, podíamos ter pedido, por exemplo a opinião da comunidade escolar sobre as categorias que gostaria de ver presentes no concurso e até mesmo sobre o próprio formato das sessões. Gostaríamos sim, que isso fosse feito numa próxima fase deste projecto, de um próximo “Quem Quer Ser Cromo?”.

9. Avaliação do Projecto

9.1. Avaliação do Concurso

A avaliação do concurso foi realizada através das opiniões dos jovens e da comunidade escolar, recolhidas através de notas de campo²⁵, do registo fotográfico, mas essencialmente através de questionários aos diferentes intervenientes (alunos e professores), que após análise, fizeram emergir os resultados, apresentados a seguir.

Jovens proponentes e organizadores do concurso

Aos jovens do projecto foi realizado um pequeno e simples questionário (de resposta aberta) de 6 questões²⁶, numa sessão de avaliação em que estavam presentes 13 dos 14 jovens envolvidos. Pretendeu-se avaliar o concurso, a turma enquanto organizadora e as mais-valias que existiram.

A primeira questão fazia referência aos **pontos fortes e fracos** e os mesmos foram organizados no seguinte quadro:

²⁵Consultar **Anexo 1.12** - 12_Nota de campo_06 Junho16_Avaliação Concurso, p.288

²⁶Consultar **Anexo 5.11** - Guião de Avaliação aos Jovens do Projecto, p.347

Quadro III - Pontos Fortes e Fracos do Concurso “Quem Quer Ser Cromo?”

Avaliação Concurso “Quem Quer Ser Cromo?”	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
“bom funcionamento do grupo todo”	“batotice entre as equipas”
“houve coordenação”	“organização no momento de realizar o concurso”
“bom ambiente”	“atrasos e problemas técnicos”
“comunicação entre alunos” (referenciado 2X)	“podia estar um bocado mais organizado”
aumento do conhecimento geral	“algumas interferências entre as equipas”
“ideia em si foi bastante interessante” (referenciado 2X)	“instabilidade entre as turmas durante o concurso”
“participação dos alunos”	“pouca organização”
“comunicação com outras turmas”	“barulho entre as turmas”
“turma trabalhou em equipa”	
“realização da actividade foi feita com êxito”	

Fonte: Própria

De modo geral, os jovens apontaram como pontos fortes a ideia em si, que foi interessante pôr em prática e que possibilitou a participação dos colegas, bem como a comunicação entre os mesmos. Proporcionou também o trabalho em equipa dentro da própria turma.

A organização foi um dos pontos mais abordados, em diversos aspectos. Alguns sentiram que estiveram bem, dentro dos possíveis (“*fizeram bem a sua função*”), outros nem por isso. Maioritariamente, os jovens assumiram que, individualmente e enquanto turma, a organização deveria ter corrido melhor. Também referiram alguns pontos fracos como sendo da responsabilidade das equipas.

A segunda questão, relativamente aos **aspectos a melhorar para a próxima**, os jovens referiram que seria preciso melhorar a organização, dividindo bem as tarefas, fortalecendo o *staff*, melhorando as “*condições físicas*” e a própria postura que cada um deve ter “*perante as pessoas das outras turmas*”. Foi referenciado que os apresentadores deveriam, numa próxima, estar melhor preparados para o desempenho da função.

Sugeriram aspectos mais específicos como por exemplo realizar “*perguntas mais complexas, aumentar o número de perguntas*” e “*melhorar os slides*”.

Assim, 12 dos 13 jovens questionados referiram que **voltariam a realizar o concurso** (questão 6), uma vez que foi “*engraçado*”, “*divertido*”, “*motivador*”, “*interessante*”, uma “*experiência bastante produtiva*” e “*fantástica*” onde aprenderam e poderão aprender muito mais, tanto estes jovens como os outros, ganhando conhecimentos muito importantes sobre a diversidade e as “*diferenças sociais*” para o futuro.

Repetiriam porque “*correu bem*” e “*melhora a comunicação*”, no entanto, a repetir seria necessário escolher “*outro tema*” (como forma de diversificar) e “*planear bastante cedo*”, alterando “*algumas coisas que falharam*”, ou seja “*fazer melhor*”, organizando melhor.

O jovem que respondeu que não voltaria a realizar o concurso, justificou dizendo que “*nunca é bom repetir as mesmas dinâmicas, mas sim trazer novas*”.

Sobre a questão 3, **como se sentiu a turma enquanto organização**, relataram que se sentiram responsáveis com a actividade “*e socialmente trabalhadores*”, servindo o concurso para poderem “*trabalhar em grupos*”, fortalecendo as relações de turma.

Com esta responsabilidade os jovens perceberam que **adquiriram competências** (questão 4) de “*organização, de gestão*”, sabendo “*organizar concursos*” e “*fazer projectos educativos*”.

Sentiram que agora são mais pacientes, que criaram “*mais relação entre as turmas*” e sabem “*como trabalhar em equipa*”. Sentiram-se igualmente com “*mais experiência*” e que aumentaram os seus conhecimentos sobre a diversidade cultural, porém não só eles como organizadores, mas também o público-alvo.

Quando questionados sobre **os ganhos que a escola e as turmas tiveram com o concurso** (questão 5) responderam que as turmas ganharam “*conhecimento de cultura geral*”, ficando a saber mais sobre as várias culturas. As mesmas ficaram a “*saber estar, ser e participar*”, ganhando competências de comunicação. Aprenderam a respeitar, a cooperar, a saber estar de forma formal, a “*competir saudavelmente*”, bem como “*aprenderam a relacionar-se*”. Fruto disso, a escola ganhou alunos mais interessados e responsáveis, tanto como turmas mais participativas e com mais relação entre as mesmas.

Em suma os jovens consideraram que o concurso no início foi um pouco confuso e atrapalhado, mas com a prática começou a correr melhor, apesar de serem ainda do 1ºano (não tendo experiência na organização deste tipo de actividades).

Na opinião geral dos jovens o concurso “*correu bem, dentro dos possíveis*”, sendo “*organizado*”, em que as “*turmas aderiram e sentiram se empenhadas em ganhar*”.

Foi dado um contributo muito interessante que diz, que com o concurso “*existiu mais divulgação acerca do nosso curso, e também tivemos mais oportunidades de aperfeiçoamento enquanto alunos e organizadores*”. Portanto, se por um lado o concurso deu visibilidade positiva ao curso, por outro lado permitiu que estes jovens aperfeiçoassem competências, nomeadamente de organização.

Equipas participantes

O questionário²⁷ realizado às turmas que participaram foi de carácter quantitativo e da responsabilidade dos jovens do projecto (desde a construção do guião, a implementação e o tratamento de dados). Este método de avaliação foi concebido com base no questionário que os próprios e os professores tinham respondido sobre a avaliação do concurso.

Devido à indisponibilidade de tempo e época escolar (época de estágios para muitos alunos) não foi possível questionar todos os alunos envolvidos (equipas participantes e respectivas turmas). Conseguiu-se questionar 4 (417-No Name; 418-Os Lindos; 457-Os Turistas; 458-Os Campões) das 8 equipas que participaram no concurso, perfazendo um total de 16 alunos.

O questionário era constituído por questões de 4 categorias (Perguntas; Divulgação; Regras; Organização geral) e também por uma questão de resposta aberta, onde os alunos poderiam deixar as suas sugestões.

Utilizaram a seguinte escala para a resposta às questões: 1–Muito Insuficiente/2–Insuficiente/3-Suficiente/4-Bom/5-Muito Bom.

²⁷ Consultar **Anexo 5.13** - Guião de Avaliação às Turmas Participantes, p.349

Anexo 5.14 - Resultados da Avaliação realizada às Turmas Participantes, p.351

Perguntas: Sobre o grau de dificuldade das perguntas 44% dos inquiridos responderam que foi suficiente, estando no intermédio entre o fácil e o difícil. Mais de metade (56%) dos inquiridos avaliaram como suficiente a diversidade das questões.

Perto de metade dos inquiridos (43,75%) concordaram que o método de resposta às questões foi bom e 37,5% que foi suficiente. Sobre o tempo de resposta, que era de 30 segundos, 37,5% dos inquiridos concordaram que foi bom e 25% que foi suficiente.

Divulgação: Sobre o vídeo de apresentação 50% dos alunos consideraram que foi bom e 25% que foi suficiente.

No que diz respeito ao cartaz do concurso, 62,5% concordaram que foi bom, sendo interessante e apelativo.

Sobre o método de divulgação, metade dos alunos (50%) disseram foi suficiente e cerca de 43,75% concordaram que foi bom.

Regras: Quando questionados sobre as regras aplicadas 43,75% dos alunos expuseram que elas foram satisfatórias e apenas 25% disseram que foram boas, uma vez que eram claras e regulavam efectivamente o concurso.

Organização geral: Quanto à duração da sessão 43,75% dos inquiridos acharam que foi suficiente, podendo ter sido mais longo e 31,25% acharam que foi bom.

Os inquiridos dividiram opiniões sobre as condições que a sala tinha para receber o concurso, sendo que 43,75% consideraram que a sala tinha as condições suficientes e a mesma percentagem (43,75%) achou que a sala tinha boas condições.

Quando inquiridos sobre a prestação da organização as respostas foram todas positivas, uma vez que 68,75% consideraram bom o acolhimento dos animadores responsáveis, 75% avaliaram como bom a prestação dos apresentadores e os mesmos 75% viram como boa a prestação dos júris.

Uma última questão (de sim ou não) perguntava se gostariam de ver o concurso realizado novamente ao qual 93,75% (15 em 16 alunos) responderam que sim. Apenas um disse que não, porém não foi explicitado motivo para a resposta.

Resumindo, foi notório (através dos dados recolhidos) que a prestação da turma organizadora foi satisfatória, mas tanto as questões, como a divulgação e também a

organização geral poderiam ter sido melhores. Apesar disso, quase a totalidade dos alunos questionados desejam ver o concurso novamente realizado.

Professores

Foi constituído um único questionário²⁸ de resposta aberta (semelhante ao questionário efectuado aos jovens do projecto) para todos os professores envolvidos ao qual responderam 5 (de um total de 10 professores), entre eles a professora responsável pelo projecto, Ana Prata, e também uma professora membro da direcção do pólo.

Todos os 10 professores envolvidos no concurso não responderam a este questionário, uma vez que em conversa com a professora Ana Prata decidimos que faria mais sentido questionar aqueles que tiveram um maior grau de envolvimento. Dessa forma questionámos os professores que para além de acompanharem as turmas nos dias das sessões, como já foi mencionado anteriormente, apoiaram a turma organizadora na organização e concretização do concurso, como por exemplo na disponibilização de tempo das suas aulas para o concurso. Os outros professores que não foram questionados, apenas acompanharam as turmas nos dias das sessões.

-Professora responsável: A professora responsável referiu como pontos fracos “a falta de exigência nas questões” e por isso as sugestões de melhoria passam por melhorar as questões e também a divulgação, promovendo mais o concurso.

Para ela o “*reforço de espírito de equipa*” e a “*participação em actividade de interesse cultural*” foram os pontos fortes.

Considerou que “*a turma gostou do protagonismo e conseguiu manter a postura de organizador*” adquirindo “*mais espírito de grupo/turma*” e “*melhor postura interpessoal*”. Estes jovens adquiriram também “*mais cultura geral, visto que tiveram de pesquisar para elaborar as questões*”, porém “*têm de melhorar a comunicação para público (s)*”.

“*Mais dinâmica, interacção positiva e conhecimento cultural*” foi o que escola e as turmas ganharam com este concurso e “*faz muito sentido*” voltar a realizá-lo, “*porque*

²⁸Consultar Anexo 5.12 - Guião de Avaliação aos Professores Envolvidos, p.348

são estas actividades que promovem/fomentam motivação para as outras aprendizagens”.

-*Outros professores:* Foram questionados mais três professores (duas professoras e um professor) que tiveram uma presença significativa no concurso.

Todos eles concordaram que o concurso *“correu bem”* e *“foi bem organizado”*, tendo como pontos fortes o *“espírito de equipa”*, a *“união”* e a *“motivação dos alunos”*, que se registou através do *“elevado interesse que causou nas turmas”*, envolvendo assim *“todas as turmas”*.

Referiram que escola e as turmas ganharam mais *“dinamismo”*, *“espírito de união e posicionamento positivo face ao saber”*.

A escola também *“ganhou em termos de motivação dos seus alunos”*, podendo diminuir a *“taxa de absentismo, pois ao participarem nestes eventos, as turmas sentem-se mais motivadas para frequentar a escola”*.

Mencionaram que a turma responsável sentiu-se *“muito bem”* e *“motivada enquanto organizadora do evento”*, mas também *“estava nervosa, sobretudo os apresentadores”*. Os jovens da turma em questão *“gostaram sobretudo do espírito de competição”*, *“no entanto houve algumas situações que se verificou um pouco de desorganização entre eles”*.

Quanto às competências adquiridas pela turma organizadora referiram o respeito pelas regras e por alguns temas de cultura geral. A turma promotora adquiriu *“competências sobretudo de união de turma em si”* e de *“implementação e organização de actividades”*.

Se para uma professora todas as turmas trabalharam o *“espírito de equipa”*, para outra, a turma do projecto *“melhorou o espírito de equipa”*, uma vez que *“é muito individualista”*.

Foi unânime entre os três professores que o concurso deveria voltar a acontecer, *“porque fomenta o espírito de grupo”*, *“melhora a cultura geral dos alunos”*, sendo um *“reforço positivo face ao conhecimento”*. Também *“porque motiva os alunos, quer a turma organizadora, quer os alunos participantes”*.

Para tal, as sugestões de melhoria passam por “*afinar um pouco a arbitragem*”, melhorar as questões, devendo estas “*ter mais rasteiras*”, bem como possibilitar uma “*participação mais interactiva*” por parte do público que assiste ao concurso.

-Direcção: A avaliação da professora da direcção foi bastante positiva, destacando como pontos fortes a “*originalidade*” e o “*dinamismo*”, e pelo mesmo motivo considerou que a acção deveria se voltar a realizar. Também destacou as aprendizagens que foram e serão adquiridas se o concurso voltar a acontecer.

Considerou que a turma organizadora se sentiu “*valorizada*” e foi “*responsável*”, tendo adquirido competências como “*responsabilidade, sentido de organização, saber cooperar, saber trabalhar em equipa, saber auto-avaliar-se*”.

A escola e as outras turmas ganharam “*auto-estima, enriquecimento cultural, clarificação de conceitos, partilha entre turmas*”.

Como pontos fracos mencionou a “*ausência de membro da organização em todas as sessões*”, uma vez que alguns jovens por vezes não compareciam às aulas e conseqüentemente às sessões do concurso, e a “*dificuldade em articular horários lectivos*”. A melhorar para a próxima seria apostar na “*maior envolvimento da comunidade escolar*”, podendo as turmas terem um papel mais activo na organização e desenvolvimento dos projectos.

Em suma os professores concordaram que o concurso foi bem estruturado e organizado. Apesar de alguns pontos fracos o concurso trouxe dinamismo à escola, promoveu o espírito de equipa entre todos e proporcionou momentos de partilha sobre conhecimentos de cultura geral, desejando que o mesmo se volte a realizar.

Finalizando, a avaliação de todo o concurso, feita pelos diversos intervenientes que foi possível auscultar foi bastante positiva, uma vez que juntou e uniu a comunidade escolar à volta de um tema tão actual. Permitiu que fossem desenvolvidas e consolidadas competências de comunicação, de organização, sendo também uma forma de empoderamento para a turma organizadora. Por tudo isso, também é desejo de todos que o concurso se volte a realizar. E assim, em conversa informal com a professora foi dito que no próximo ano lectivo o concurso será novamente realizado, tendo em conta as sugestões de melhoria que foram destacadas, bem como a realização de mais questões e mais complexas.

9.2. Avaliação Global, pelos Jovens

A avaliação final²⁹ do projecto foi realizada em 4 blocos, através de um *Focus Group* e um questionário³⁰. Pelos constrangimentos que existiram, nomeadamente da avaliação ter sido realizada nas últimas semanas de aulas, em que a turma do projecto tinha vários módulos e outras tarefas para terminar, bem como diversos testes de avaliação, os blocos de cada uma das técnicas foram concretizados de diferentes maneiras, de modo a garantir que seriam realizados.

Assim, e de acordo com as circunstâncias, a avaliação foi dividida em três fases:

1-realização do 1ºbloco do *Focus Group* em sala com os jovens e a professora, estando a investigadora a orientar;

2-realização do 2ºbloco do *Focus Group* em sala com os jovens, sem a presença da investigadora, estando a professora a conduzir;

3-realização do 3º e 4ºbloco, adaptados num questionário, respondido por escrito em sala, com a professora e sem a presença da investigadora.

Desse modo, de seguida apresentam-se os resultados, resultantes da análise e interpretação dos dados recolhidos, realizada através da análise de conteúdo.

De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2013), a análise de conteúdo é um “processo adequado à análise de dados qualitativos” (p.348) na investigação social.

Para alguns investigadores é um instrumento, para outros uma técnica e ainda para outros é um método. “Enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.305 citando Bogdan & Biklen, 1994).

Para Berelson (1952) citado por Bardin (2009), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto das comunicações tem como finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p.37).

Segundo Amado, Costa e Crusoé (2013) a análise de conteúdo pode ser entendida como “um processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e

²⁹Consultar **Anexo 1.13** - 13_Nota de campo_27 Junho16_Avaliação Projecto, p.298

³⁰Consultar **Anexo 6.1** - Guião *Focus Group* 2, p.359

Anexo 7.4 – Transcrição do 2ºFocus Group; Recorte e Codificação, p.436

interpretação. Mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária” (p.348).

É uma técnica que aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos de forma rigorosa e objectiva (Amado, Costa & Crusóe, 2013).

Posto isto, o Bloco 1 – Projectos realizados³¹ teve como objectivo compreender como os jovens avaliam os projectos e actividades propostos para lidar com as problemáticas identificadas na escola e na comunidade.

Nesta primeira parte da avaliação do projecto houve uma clara distinção, por parte dos jovens, entre a realização da 1ª e da 2ª acção. De forma geral, a cada questão, os jovens falavam, por exemplo das dificuldades sentidas no decorrer da Semana da Visibilidade Positiva “Queque Queres?” e depois no concurso “Quem Quer Ser Cromo?”. Apesar disso, os jovens compreenderam que realizaram um só projecto, constituído por duas acções, interligadas entre si, surgindo uma, a partir da outra.

Desse modo, ao longo da avaliação os jovens utilizaram as várias designações possíveis para a primeira acção, referindo-se a ela como sendo “*aquela semana da diversidade, em que nós nos dividimos por grupos, segunda-feira vêm estas pessoas diferentes, «O que é que queres?»*”, “*O que é que foi?»* e “*O que é que se passa?»*”.

Concretizaram esta acção “**Queque Queres?**” “*para ver como eles iam reagir*”, como a comunidade escolar reagiria a alunos vestidos de forma diferente pela escola. “*Queríamos que as pessoas também viessem diferentes*”. Apesar desse objectivo “*não vieram*”, “*não aderiram*”, (os alunos da escola não se vestiram de forma diferente), sendo um aspecto negativo, comprometendo o envolvimento da comunidade escolar que era esperado.

Isso deveu-se, segundo eles, ao facto de que, relativamente à concepção, “*foi mal organizado*”, podendo ter tido uma “*melhor organização*” e “*não foi muito bem divulgado*”.

Por isso, quanto à sua realização, esta não correu muito bem, uma vez que alguns alunos “*não perceberam a mensagem como deve ser*” e outros “*perceberam mas não quiseram*”

³¹Consultar **Anexo 6.2** - Análise de Conteúdo dos dados recolhidos FG2, p.366

participar”. Para estes jovens, a acção “*não fez grande impacto, não fez grande diferença*”. Assim, as dificuldades sentidas estiveram relacionadas com os próprios jovens do projecto e com as turmas.

Por todo o exposto, não foram mencionados factores que favoreceram o desenvolvimento desta acção, sendo referidas várias dificuldades. Todas as dificuldades sentidas no planeamento e concretização de todo o projecto, em relação aos próprios jovens, dizem somente respeito a esta acção. Essas dificuldades foram: “*peçoas que se comprometeram e falharam*”, “*receio do que é que as peçoas iam pensar*”, “*medo de fazer figuras*”, “*preconceitos em vir diferente*”.

Houve uma jovem que referiu que “*não conseguia que as peçoas viessem*” (jovens da própria turma) vestidas de forma diferente, não percebendo o facto de ela e mais alguns colegas terem cumprido com a tarefa “*e as outras peçoas não*”, sentindo-se “*irritada*” com a situação.

Uma dificuldade sentida em relação às outras turmas prendeu-se com o facto de que “*as peçoas não liam, não percebiam a mensagem*”, que se queria transmitir nessa semana.

Quanto às reacções, nessa semana, “*quando viemos diferente*”, os outros alunos “*perguntaram logo o que é que se passava*”. “*Perguntaram o que é que se passava, todos de preto, se estávamos num enterro ou de luto por alguém, e nós respondemos: «O que é que foi, o que é que queres, o que é que se passa?»*”.

Apesar disso, houve aspectos e consequências positivas. Esta acção possibilitou “*uma ideia diferente dos alunos perante nós, perante o curso e acho que perante eles também*”.

Foi referido pela professora, quando se fez a avaliação desta acção, e nesta avaliação final pelos próprios jovens, que houve consequências, mudanças positivas dentro da turma, uma vez que “*houve peçoas que são tímidas e conseguiram vir, maquilhadas e vestidas diferente*”. Para essas peçoas “*foi um desafio*” (interior e exterior), mas “*superaram-se*”.

O Concurso “**Quem Quer Ser Cromo?**” foi designado pelos jovens como tendo sido “*a grande actividade*” e “*uma coisa diferente*”, que teve como objectivos “*desenvolver mais cultura geral*”, reflectir “*sobre a diversidade cultural*”, os alunos “*se divertirem e*

trabalharem em conjunto” e *“se interessassem mais”* pelas questões da diversidade cultural.

Teve também como objectivos implícitos permitir com que *“vissem o nosso curso de uma maneira diferente”* (curso de ASC) e *“não achassem que somos palhaços”*.

Quanto às perspectivas sobre a concepção da acção, entenderam que *“a divulgação e o entender do cartaz, até foi bem feito”* e estava *“giro”*, mas a *“organização poderia ter sido mais aperfeiçoada”*.

Sobre a realização do concurso, foi de concordância geral que *“correu muito bem”* e que *“tanto a avaliação que fizemos com eles, eles também gostaram”* (turmas participantes). *“Deu-se a entender outras coisas que muita gente não sabia, muitas coisas que as pessoas desconheciam”*.

“...Eu achei que não foi muito mau, sinceramente. Pensava que seria pior”, foi a perspectiva da professora.

Durante o concurso, os alunos das outras turmas *“estiveram bem”*, tendo um envolvimento *“muito bom”*.

As suas reacções foram positivas, uma vez que *“não houve aqueles risinhos”*, *“não houve gozo”* *“em excesso”*, ficando *“surpreendidos”*, pois *“não estavam à espera”* de determinadas respostas. Isso tudo demonstrou, segundo a professora responsável, que os alunos das outras turmas *“até sabem bastante da cultura dos outros”*. Houve até quem foi *“colocar algumas questões”* no final das sessões, pois *“tiveram curiosidade”* sobre os temas abordados.

A maioria dos aspectos negativos mencionados esteve relacionada com a própria turma, encarregue pela organização, em que consideraram que *“deveria ter havido mais organização da nossa parte”*, que *“quem teve no staff não fez o seu trabalho como deve ser”* e assim era notório que havia pessoas *“que sabiam o que tavam a fazer, outros que só tavam lá para cumprir papel”*. As *“pessoas que tinham os seus cargos, deveriam ter feito mais com vontade”* e como isso não aconteceu não houve *“muito respeito dentro do staff”*.

Apesar desses aspectos negativos, as maiores dificuldades sentidas estiveram relacionadas com as turmas que participaram no concurso e com os professores.

Da parte das turmas a concurso alguns sentiram que *“em termos do público, (...) poderia ter sido muito mais controlado, poderiam ter respeitado mais”*. Da parte de alguns professores, sentiram dificuldades uma vez que, estes *“olharam, riram, falaram, deram respostas”* e até tiveram *“que anular respostas dadas por eles”*. Estes professores *“levaram aquilo na brincadeira”* e por isso a *“intervenção dos professores em certas questões”* não foi positiva nem necessária, até porque as questões foram feitas com alguns erros de forma propositada. *“Meteram-se bué”* foi a forma como alguns dos jovens descreveram o envolvimento dos professores, considerando que foi uma *“falta de respeito dos professores”* perante todo o concurso.

No sentido de promover um envolvimento mais positivo por parte dos professores, os jovens sugeriram que *“para a próxima os professores não deviam estar a assistir ao jogo”* ou então um *“concurso só para os professores”*. Outra ideia sugeria que se fizesse *“uma equipa com todos”*, uma vez que *“era bué giro fazer um concurso onde havia tipo duas equipas de alunos e duas equipas de professores, a jogar uns contra os outros”*.

Como factores favoráveis ao desenvolvimento do concurso, as turmas participantes tinham *“vontade de participar”* e *“queriam fazer, queriam experimentar”* e *“aprender”*, pelo *“facto de ser algo diferente, uma coisa nova”*. E por isso, *“souberam estar, souberam se comportar, estavam ali para jogar, levaram aquilo mais a sério do que os professores”*.

No que respeita aos jovens do projecto, os factores favoráveis foram o *“empenho da turma perante a organização”*, a *“força de vontade”*, a *“cooperação”*, o *“respeito”*, a *“responsabilidade”*, o *“grande esforço”* e *“os apresentadores”* que *“diziam o que eles tinham que fazer, que não podiam falar, que tinham que respeitar”*.

E assim, os aspectos positivos foram o *“empenho que tivemos para o fazer”* (turma organizadora). Por parte das turmas a concurso, os alunos *“souberam comportar-se e estar e souberam o que é que estavam ali a fazer”*, *“empenharam-se para jogar”*, *“tiveram uma boa prestação”* e *“entre as equipas houve respeito”*.

Com isso *“as pessoas se divertiram”*, *“aprenderam coisas interessantes”*, achando *“bastante interessante”*.

Resumindo este bloco, para os jovens a acção “Queque Queres?” não correu muito bem, tendo “*mais ou menos*” atingido os objectivos propostos, não tendo o envolvimento da comunidade escolar que era esperado.

No entanto, a segunda acção “Quem Quer Cromo?” correu muito bem, os objectivos foram atingidos, os jovens do projecto esforçaram-se bastante e “*teve um grande impacto*”.

Sentiram algumas dificuldades com os professores e as turmas, mas também tiveram vários aspectos positivos e factores que favoreceram o desenvolvimento de todo o projecto.

Relativamente ao Bloco 2 – Mudanças percebidas, que teve como objectivo compreender os contributos desses processos para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e para o desenvolvimento local da comunidade escolar, era constituído por questões que tentavam perceber as mudanças ocorridas a nível mais amplo, na escola, depois na turma e depois em cada um, em cada aluno individualmente.

Assim, na **comunidade escolar** foram percebidas várias mudanças, a vários níveis.

A nível geral, foi dito que o projecto introduziu novas dinâmicas na escola, porém foram pontuais, que aconteceram essencialmente, nas semanas após o concurso. A partir desse momento o ambiente escolar tornou-se mais agradável, mais positivo, em que, por exemplo, jovens levam as suas guitarras, tocam e cantam nos intervalos.

Agora já não se sente tanto um ambiente de conflito, uma vez que o CDQ abriu caminhos para que os alunos se pudessem conhecer melhor.

Sobre os curros, os jovens concordaram que agora “*existe mais respeito e interesses pelos cursos*”, não só de cada aluno pelo seu próprio curso, mas também dos alunos pelo curso dos jovens do projecto. Deste modo, os jovens acharam que a comunidade escolar “*tenha mudado de opinião em relação ao curso de Animação*”. Além disso, após as intervenções, a comunidade ficou mais receptiva “*às dinâmicas do nosso curso*”.

A nível das turmas, e da relação entre elas, agora existe “*mais respeito*”, evidenciando-se principalmente através da postura que agora os jovens mantêm uns com os outros,

(uma postura menos agressiva) e também uma mudança gradual do vocabulário utilizado. Existe agora mais aceitação, os jovens sentem-se mais à vontade, não se sentindo atacados pelo vocabulário utilizado pelos outros ou pelas suas críticas.

Notou-se também que já não existe uma grande discriminação pela forma de vestir. Os jovens não se sentem tão mal por se vestirem como gostam, sentindo que tem um ambiente escolar mais seguro, que os permite ser assim, sem serem discriminados ou julgados.

Também foi referido que entre a turma do projecto e as turmas do vocacional existe, agora, *“uma opinião diferente”*.

Relativamente às mudanças sobre a diversidade, os jovens responderam que:

- existe *“melhor comunicação e principalmente respeito”*;
- os alunos *“aprenderam a respeitar mais os outros e a aceitar as diferenças dos outros”*;
- os alunos *“são um pouco mais unidos entre turma, e ficaram a conhecer-se uns aos outros”*;
- “as turmas entre si começaram a respeitar-se mais”*;
- “na escola/comunidade escolar os alunos entreeajudam mais, convivem mais”*;

Houve quem respondesse que não ocorreram mudanças, *“pois as pessoas continuam exactamente iguais ao que eram antes dos projectos realizados”*.

Assim, de modo geral, no que respeita às mudanças ocorridas na comunidade escolar, os jovens fazem alusão ao maior respeito entre todos, em que se *“aprendeu a aceitar melhor as diferenças dos outros”*, existindo *“melhor comunicação entre turmas”* e *“mais união entre todos”*, bem como uma visão diferente perante os cursos.

Apesar dessas mudanças percepcionadas, os jovens consideraram que poderiam ter acontecido mais mudanças significativas. Mudanças essas que poderiam ter ocorrido se se tivesse conseguido *“envolver a comunidade escolar antes do concurso”*. E umas das formas para conseguir esse envolvimento antes do concurso seria através da aplicação de um *“questionário de interesse”*.

Quanto às mudanças evidenciadas na **turma do projecto** os jovens foram unânimes, concordando que este projecto trouxe mais cooperação, empenho e responsabilidade.

Sobre as mudanças ocorridas **em cada um** foram salientadas “*mais crescimento pessoal*”, “*maior envolvimento com a escola*”, “*mente mais aberta*”. Uma mente mais aberta no sentido em que os jovens se sentem menos preconceituosos e existe uma maior compreensão e aceitação da diferença do outro. Assim, existe agora mais interacção interpessoal, mais empatia, em que os jovens se sentem mais comprometidos com os outros.

Os blocos 3 e 4 foram realizados através de um questionário, obtendo a resposta de 12 jovens do projecto.

O Bloco 3 – Diversidade teve como objectivo compreender as aprendizagens adquiridas e/ou consolidadas sobre a diversidade. Assim, a primeira questão pedia que os jovens referissem três coisas que aprenderam sobre os outros, derivado do projecto, ao qual responderam que aprenderam que:

- “*os outros não são tão preconceituosos*”;
- os alunos “*sabem respeitar os outros*”;
- os alunos “*nem sempre partem para as confusões*”;
- as pessoas aceitam “*as diferenças dos outros sem nenhum problema*”;
- “*os outros têm uma mente mais aberta*”;
- não devem “*ter preconceito em relação aos alunos das outras turmas*”;
- estão “*preparados para a diferença; respeito; compreensão*”;
- os alunos “*não são todos iguais*”;
- “*a escola está mais preparada para a diferença*”;
- existe “*maior aceitação e confiança*” entre as turmas e os alunos;
- “*as pessoas aceitam mais a diferença, respeitam mais o próximo e estão mais cooperativos*”.

Sobre esta questão, de modo geral, os jovens mostraram-se surpreendidos por perceberem que os seus colegas afinal sabem respeitar a diferença, referindo por diversas vezes as expressões “*mais do que eu pensava*”/ “*mais do que eu esperava*”.

A questão seguinte fazia referência às aprendizagens sobre a diversidade que tinham sido realizadas com os outros e então aprenderam que:

- “*é bom existir várias etnias e religiões*”, pois “*faz com que tenhamos mais cultura geral*”;
- “*a diversidade é muito mais vasta e que é diferente para cada pessoa*”;

-“*não somos todos iguais mas somos todos importantes*”;

-somos “*todos iguais por dentro*”;

-“*ninguém é igual a ninguém*”;

-“*não se deve rebaixar ninguém*”;

-apesar da diversidade existente entre os alunos, quando é para trabalhar em conjunto todos estão dispostos a colaborar.

Deste modo, os jovens compreenderam que apesar de sermos todos diferentes, cada um tem o seu lugar, o seu espaço e isso deve ser respeitado por todos e não ser motivo de gozo ou preconceito. Alguns enfatizam, ainda, o que há de comum, a igualdade na diferença e a importância de trabalhar em colaboração uns com os outros para a construção de uma comunidade escolar melhor.

Por sua vez o Bloco 4 – Percepções sobre a participação teve o objectivo de compreender as percepções, concepções dos jovens sobre a sua participação e a dos outros na esfera pública. E tal como no bloco 2, nas primeiras 3 questões deste bloco, tentou-se perceber os entendimentos dos jovens relativamente à participação individual, à participação de turma e por fim da comunidade escolar.

Ao serem questionados sobre como foi a participação **individual**, de cada um no projecto, todos referiram que foi boa, positiva, que estiveram bem e muito bem, que foram activos e participativos. Caracterizam-se como participativos, pois:

-participaram “*sempre com vontade e com sentido de sempre melhorar mais*”;

-empenharam-se;

-tiveram uma participação “*presente*”, ajudando em tudo e sempre que podiam;

-tiveram “*máxima disponibilidade*”;

-fizeram o que era foi pedido e cumpriram as suas responsabilidades;

-desempenharam todos os cargos que tinham;

-deram sempre as suas opiniões;

-expressaram as suas “*ideias ao máximo para ajudar no projecto*”.

Consideraram também que esta participação fez com que ganhassem “*um pouco mais de responsabilidade*”.

Sobre a participação da **turma** a maioria concordou que, enquanto colectivo, estiveram todos bem e essa participação foi importante, visto que:

- conseguiram “*que as turmas aprendessem coisas novas*”;
- souberam “*como dirigir o projecto*”;
- se empenharam “*todos apesar dos conflitos na turma*”;
- têm “*muito para dar*” (competências e saberes);
- como são do 1ºano, foi bom para aumentar o conhecimento sobre o curso e o tema do projecto;
- ajudou os outros a compreender melhor o curso que frequentam.

Ainda foi referido que apesar da participação da turma ter sido importante, teria sido mais fácil a concretização do projecto se todos tivessem participado em tudo de igual forma. Houve mesmo quem discordasse um pouco, referindo que, se alguns “*levaram a sério e com responsabilidade*”, outros estavam alheados das tarefas e responsabilidades.

Apesar disso a participação da turma não deixou de ser relevante, pois se assim não fosse não teria havido projecto, e o mesmo possibilitou que dentro da turma se criassem “*laços de cooperação e união*”.

Relativamente à **comunidade escolar** também foi unânime que a sua participação foi bastante importante, uma vez que:

- a comunidade escolar era o público-alvo e sem ela não conseguiriam “*realizar os projectos*”;
- foram realizadas várias aprendizagens;
- puderam “*perceber melhor a mentalidade das outras pessoas*”;
- “*um bom animador não é ninguém sem público-alvo*”;
- “*fez bem para toda a comunidade*”.

Foi mencionado que a participação dos alunos foi boa, pois estes “*colaboraram mesmo não sabendo o que se passava (ex.: “O que é que foi?”)*” e “*interagiram, «deixaram-se levar»*”, sendo estes também, indicadores da motivação e envolvimento dos mesmos.

Na questão seguinte, a 4ª deste bloco, pedia-se a avaliação dos jovens sobre a **participação da comunidade escolar**, usando duas palavras para as diversas dimensões sugeridas.

Diante da dimensão *relação entre as pessoas* estes jovens indicaram como tendo sido “*boa*”, “*bastante boa*”, “*com alguns conflitos*”, “*cada vez melhor*”, “*boas relações*” e “*empenho e entusiasmo*”.

À dimensão *motivação e envolvimento* foram atribuídas as seguintes palavras: “*mais ou menos*”, “*boa, suficiente*”, “*bastante boa*”, “*muito motivante*”, “*todos se envolveram*”, “*surpreendente*” e podia “*ser melhor*”.

Perante a dimensão das *mudanças ocorridas* foi dito que estas foram boas, muito boas, “*(úteis) fugaz mas fleumático*”, permitindo “*boas relações*”. Para um dos jovens foi “*quase nada*”, indicando que praticamente não ocorreram mudanças.

A questão final desta avaliação apelava à opinião dos jovens sobre o **papel da participação dos jovens na sociedade**. Assim sendo, os jovens acharam que essa participação é “*bastante*” e “*super importante*”, visto serem “*o futuro belicoso deste país*” e terem “*muito para dar*”.

Se por um lado, alguns jovens declararam que “*os jovens estão a interagir cada vez mais hoje em dia*” e “*a sociedade está a evoluir com a ajuda dos jovens, que criticam mas é para melhorar*”. Por outro lado, outros jovens afirmaram que os jovens têm um papel pouco participativo, uma vez que “*não têm grande motivação*”.

Para mudar seria necessário que os jovens intervissem mais, “*sem receio*” e “*deveriam participar em mais projectos incluídos na sociedade*”. Esta sociedade que precisa de “*novos veres da realidade*” e de jovens que se organizem para participar.

Em suma, a avaliação geral do projecto é bastante positiva, segundo os jovens promotores do projecto, tendo atingido os objectivos propostos. Apesar do tempo de implementação não ser sido grande, nem suficiente para o que se ambicionava, os jovens referiram que, individualmente, enquanto turma e comunidade escolar, sabem que não são todos iguais, mas que isso é respeitado e assim a escola está mais preparada para as questões da diversidade.

Estes jovens empenharam-se, esforçaram-se e responsabilizaram-se, o que favoreceu o desenvolvimento, principalmente do concurso. Vários foram os aspectos e factores positivos que auxiliaram à concretização do projecto, bem como a participação da comunidade escolar, em especial, das turmas.

Têm a percepção de que todos participaram (desde cada um individualmente, a turma e a comunidade escolar) dando o melhor de cada um e tendo consciência de que isso foi fundamental, pois de assim não fosse não haveria projecto.

Dessa participação advieram novos conhecimentos e ocorreram algumas mudanças, a mais visível passa pelo maior respeito pelos outros, pela diversidade de cada um.

Consideraram que é muito importante os jovens participarem na sociedade, porém os indivíduos têm de querer fazê-lo.

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Considerações sobre os Processos Educativos e as Mudanças Identificadas

Chegando a esta fase importa perceber se os objectivos efectivamente foram cumpridos e de que forma isso foi conseguido, bem como compreender que mudanças e mais-valias trouxeram este projecto. Isso não seria possível sem a análise de conteúdo dos dados recolhidos e dos resultados que daí surgiram.

1.1. Diversidade e Interculturalidade

Com este projecto, a comunidade escolar e principalmente os jovens participantes entenderam que foi importante trabalhar a temática da diversidade, adquirindo várias aprendizagens e competências associadas. Possibilitou que se recordassem e mantivessem presente que não devem ter preconceito em relação aos outros, que devem respeitar e aceitar as diferenças dos outros, como defende Cardoso (1996).

O facto de entenderem que *“ninguém é igual a ninguém”* e que isso não é motivo de preconceito, fê-los estar, a partir de então, mais despertos para as temáticas e mais predispostos para respeitar, em vez de gozar, não rebaixando ninguém e desse modo, acreditam que a escola está mais preparada para a diferença.

Assim, através do interesse mostrado, da receptividade a este projecto e dos resultados do mesmo, podemos aqui afirmar que esta escola multicultural, em que predomina a *“coexistência de diversas culturas”* (Marques & Borges, 2012, p.82) num mesmo espaço, está a trabalhar no sentido de se tornar cada vez mais numa escola intercultural em que se procura *“uma postura de abertura e disponibilidade para com o Outro”* (Afonso & Cavalcanti, 2006, p.18).

É assim notório o desejo de uma postura mais intercultural a partir do momento em que os jovens afirmam que agora, para além de existir maior compreensão entre todos, existe *“maior confiança”*, também *“convivem mais”*, entreeajudam-se mais, o que originou maior disponibilidade para *“conhecer-se uns aos outros”*. Os jovens também disseram que a comunidade terá aprendido *“a aceitar melhor as diferenças dos outros”*, existindo mais respeito e convívio entre todos e assumindo que *“não somos todos iguais mas somos todos importantes”*. Realçamos aqui a importância desta aprendizagem,

desta descoberta, em que entendemos a vontade que estes jovens sentem de aprofundar a aceitação da diferença, do outro como ele é.

Nesta dimensão da interculturalidade, uma competência fundamental é a comunicação, que é realçada por Leite (2000) e Ouellet (1991). Uma competência que foi por várias vezes identificada pelos jovens, que consideram que agora existe “*melhor comunicação entre turmas*” e “*melhor comunicação*” entre todos.

No nosso entender, a comunicação é de facto fundamental em qualquer relação. É através da comunicação que as pessoas se podem conhecer e entender e por isso não pode estar ausente na relação intercultural. Sem ela não existe relação, muito menos entendimento.

Se para Afonso e Cavalcanti (2006) a diversidade pode ser compreendida “como ameaça à coesão da sociedade” (p.13), estes jovens vieram mostrar que pode ser diferente. Vieram mostrar que é preciso efectivamente conhecer e compreender, para se poder aceitar e conviver, e desse modo unir a comunidade escolar. Isso foi espelhado pelos jovens ao afirmarem que para além de conviverem mais, existe maior “*união entre todos*” e “*criaram-se laços de cooperação e união*”.

Não só as palavras dos jovens comprovam isso, mas também as próprias vivências, após o concurso, em que era visível que os alunos interagiam mais. Mesmo nas situações em que os alunos não falavam uns com os outros, existia nos seus rostos uma expressão de reconhecimento entre pares, dando a entender as marcas deixadas pelo CDQ na comunidade escolar.

Assim reflectimos que é preciso sonhar, é preciso ter ambição e querer fazer o melhor. Não são precisas grandes acções, grandes projectos, com objectivos excessivamente ambiciosos para que as mudanças, a participação e o reconhecimento do indivíduo existam. São precisas acções que sejam bem planeadas, estruturadas, adequadas e com o envolvimento daqueles que dão sentido e vida ao projecto.

Ainda no que respeita à interculturalidade, uma dimensão presente no projecto, ainda que de forma pouco clara, foi a alteridade, em que “o reconhecimento de mim mesmo é, simultaneamente, um reconhecimento do outro” (Reimão, 2000, p.135). Assim, os jovens apontaram várias vezes não só o que aprenderam sobre os outros, mas também o que aprenderam com os outros. Aprendizagens, essas, individuais que ao mesmo tempo

as reconhecem nos outros. Referiram que, por exemplo, aprenderam que “*não somos todos iguais*”, que “*é bom existir várias etnias e religiões*”.

É de facto bastante positivo que os jovens reconheçam a importância da diversidade. Essa diversidade que não é apenas cultural. De que nos vale jovens que respeitam a diversidade cultural, mas não, por exemplo, a diversidade religiosa?

São todas estas questões, estas aprendizagens que modificam e formam a identidade de cada um, neste caso, destes jovens, mesmo não estando conscientes disso. A identidade que pode ser vista como um processo em andamento, formada ao longo do tempo através de processos inconscientes (Hall, 2005; Maalouf, 2009).

Assim, se para Souta (1997) a EI é um “conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural da sociedade (e naturalmente, da escola)” (p.48) acreditamos que este projecto, perante todo o exposto, contribuiu para a esta educação, ainda que precise de ser mais trabalhada e consolidada.

Deste modo, neste momento, o importante é não deixar que estas aprendizagens sejam esquecidas e garantir que são promovidas a cada dia, em cada um, em cada turma e em toda a comunidade escolar.

1.2. Participação

No que diz respeito à participação compreendemos que é um direito fundamental de todos os seres humanos e que contribui para o seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade (Pérez, 1998). Assim, de acordo com o exposto anteriormente, entendemos que a participação neste projecto possibilitou o desenvolvimento de cada jovem na sua individualidade e da comunidade escolar, no seu todo. Foram identificadas várias mudanças nessa participação, que alteraram a dinâmica escolar, bem como a forma como cada um se vê a si próprio e ao outro.

Para Wenger (2002) a participação é um processo de aprendizagem construído com os outros. Um processo que concilia o fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Por isso, concordamos que sem uns e outros esta participação não teria sido possível, e os jovens evidenciaram isso ao afirmarem que sem eles próprios “*não teria acontecido as actividades*” e sem a comunidade escolar “*...não conseguiríamos realizar os*

projectos”. Um projecto em que os jovens do projecto não puderam apenas pensar e falar, mas tiveram de fazer, pertencer e sentir.

A participação implica que cada pessoa tenha a responsabilidade de expressar os seus pontos de vista e discutir entre pares as questões que a afectam (IIDAC, 2016) e foi isso que estes jovens do projecto fizeram, principalmente, através do *World Café* e *Focus Group* 1. Nessas sessões dialogaram sobre as questões que os inquietava individualmente, enquanto turma e também sobre a comunidade escolar, chegando à conclusão das temáticas ou problemáticas a abordar no projecto.

Dialogaram sobre as suas inquietações, desejos, sonhos, perspectivas, de acordo com as suas experiências, valores, princípios e formas de ver o mundo, concretizando a participação como “um caminho para a concretização da cidadania e afirmação das identidades e das diferenças” (Vieira, 2015, p.15).

A participação envolve a utilização das capacidades de cada sujeito para “efectuar escolhas e treinar competências em colaboração com outros, sempre que possível” (Vieira, 2015, p.147). Desse modo, com a participação neste projecto, os jovens tiveram a liberdade de escolher que caminhos seguir para cumprir os objectivos, pôr em prática e treinar diversas competências, uma delas a organização, sempre em estreita colaboração e trabalho de equipa, primeiramente dentro da turma, uns com os outros, e mais tarde com a restante comunidade escolar.

Em todas as fases do projecto, e não só na fase inicial os jovens tiveram o poder de “decisão e influência sobre opções que determinam a vida colectiva” (ENED, 2009, p.27), neste caso da comunidade escolar. “*Soubemos como dirigir o projecto*”, foi o expressado pelos jovens, uma vez que tiveram o poder de tomar todas as decisões relativas ao mesmo. Se avançar, quando avançar, de que modo, com quem, com que funções. Por isso, não só souberam dirigi-lo, como sentiram o projecto como seus.

Não foi suficiente dar condições a estes jovens para tomarem o poder de decisão e influência, foi preciso dotá-los “dos meios materiais e intelectuais suficientes para exercer esse poder em favor do bem-estar geral” (Gómez, *et al.*, 2007, p.88). Desse modo os jovens tiveram à disposição tudo o que precisaram para a concretização do plano de acção. Tanto a professora, como a própria direcção disponibilizaram esses

recursos, a título de exemplo, fotocópias, computadores, vídeo-projector, brindes da escola.

Quanto às formas de participação, de acordo com Lima (1998) a participação activa diz respeito à manifestação de atitudes e comportamentos de elevado envolvimento, tanto a nível individual como de grupo. Neste sentido, os jovens, quando questionados sobre a sua participação individual afirmaram que foi “*bastante activa e importante*”, pois participaram “*sempre com vontade e com sentido de sempre melhorar mais*”, ajudaram em tudo, fizeram o que era pedido e cumpriram com as suas responsabilidades e tiveram uma participação sempre presente.

Porém quando questionados sobre a participação da turma, enquanto um só grupo, as opiniões divergiram, pois se uns concordaram que houve empenho de todos, outros não.

Quem não concordou referiu que uns tiveram bastante responsabilidade e tomavam iniciativa (“*levarem a sério e com responsabilidade*”), outros nem por isso, pois limitavam-se a cumprir e a fazer o que era pedido e, ainda assim, nem sempre o faziam (“*outros nem pareciam que estavam na sala*”). Por isso, entende-se que alguns elementos tiveram uma participação activa e outros uma participação reservada, em que demonstraram algum desinteresse e se alienaram de certas responsabilidades (Lima, 1998).

Apesar de uma participação mais activa ou passiva, por parte dos jovens participantes, todos concordaram que foi essencial a participação de todos os envolvidos.

Para estabelecer os níveis de participação dos envolvidos neste projecto, fazemos a distinção entre os jovens do projecto e a restante comunidade escolar, entendendo que participaram de forma diferente, mesmo que inicialmente não fosse o pretendido.

Assim sendo, de acordo com os níveis de participação propostos por Shier (2001), identificamos que os jovens autores do projecto encontravam-se no nível 5, uma vez que tinham em “mãos” o poder e a responsabilidade da tomada de decisão, estando a professora e a investigadora sempre presentes. Comprometeram-se de livre e espontânea vontade, sentindo-se motivados para a realização do projecto, pois foi tudo conversado e acordado com os mesmos. Quando alguma coisa não corria bem ou existia algum desentendimento, esses assuntos eram conversados e resolvidos.

Em relação à comunidade escolar, a sua participação situou-se no nível 3, pois as suas opiniões foram tidas em conta para a elaboração do projecto, contudo não foram envolvidos em processos de decisão desse mesmo projecto.

Não conseguimos envolver a restante comunidade escolar da mesma forma que os jovens do projecto, visto que não houve condições para que isso acontecesse. Isso deveu-se à falta de tempo e ao facto de se ter trabalho na escola, onde há outras prioridades.

O que foi possível com um grupo de 14 jovens deveu-se muito à abertura da coordenadora de curso, que compreende a importância da participação e que por isso facilitou e facilita espaços e momentos para que isso seja possível.

O mesmo não acontece com todos os outros professores, ainda mais quando as concepções de participação são diferentes. Se para uns a participação é o envolvimento pleno em todas as fases de um projecto (por exemplo), para outros a participação é a mera presença num evento organizado por alguém.

Trabalhar estas questões, nessas circunstâncias, com um grupo tão grande (comunidade escolar) e em tão pouco tempo não é fácil, atrevemo-nos a dizer que é quase impossível.

Assim sendo, é preciso tempo para estimular as pessoas a participar e para que conheçam os seus benefícios. Facilitar espaços para a participação, proporcionar momentos e transmitir confiança. As pessoas tinham de se sentir motivadas a participar e o concurso também serviu para que as pessoas percebessem a importância de participar e como é bom fazê-lo.

Partimos do princípio que era preciso criar esse espaço, concretizado através do concurso e de seguida esta comunidade estaria mais preparada para uma participação mais efectiva (desde concepção, concretização, avaliação e disseminação) de outras acções. Era preciso criar uma base e isso foi feito com o concurso.

No que diz respeito aos graus (degraus) de envolvimento dos jovens, definidos por Roger Hart (Conselho da Europa, 2015), os jovens terão tido um envolvimento de grau 7, em que iniciaram e lideraram o projecto, tendo como suporte a professora e a investigadora, todavia as acções não precisaram obrigatoriamente da intervenção desses adultos para acontecer.

Por seu lado, a comunidade escolar situou-se no degrau 4, dado que o projecto não foi iniciado, nem gerido por ela, contudo foi convidada a assumir um determinado papel, tendo consciência da sua participação no mesmo. Desse modo, os professores foram convidados a incentivar as turmas a participar e de as acompanhar ao concurso. As turmas foram convidadas a formar equipa e a participar nas sessões do concurso, pois sem essa participação o concurso não teria ido avante.

Compreendendo que, principalmente, os jovens tiveram uma participação bastante activa, também é possível perceber que podiam ter participado ainda mais, atingindo o degrau 8 da escala de Hart.

O Conselho da Europa (2015) definiu alguns princípios para a participação juvenil, e no projecto foram verificados alguns, tais como o da participação voluntária; relacionada com as necessidades reais dos jovens; valorizada; benéfica; agradável e apoiada com os recursos necessários.

Também, importa salientar alguns dos benefícios, de uma participação significativa, para os jovens (Conselho da Europa, 2015) que foram identificados. Assim, este projecto parece ter:

- causado uma diferença positiva na vida escolar dos jovens;
- permitido que os jovens fossem ouvidos;
- estimulado os jovens a desenvolverem novas capacidades;
- ajudado as pessoas adultas a reconhecerem alguns talentos e algum potencial dos jovens;
- espiciado os jovens a assumirem responsabilidade pelas suas próprias acções e decisões;
- criado alguns espaços para os jovens usarem os seus talentos e pontos fortes em benefício da comunidade escolar;
- ajudado as pessoas adultas a compreenderem algumas das necessidades e o ponto de vista dos jovens.

Várias são as iniciativas que promovem a participação juvenil, acreditando que é um meio de melhorar as suas vidas, representando e defendendo as suas necessidades e interesses (*European Youth Forum*, 2016). É também “um meio para alcançar mudanças positivas nas vidas das e dos jovens e para construir uma sociedade melhor” (Conselho da Europa, 2015, p.11).

Por assim ser, muitos destes jovens acreditam que apesar do papel pouco participativo desta faixa etária na sociedade, até porque “*não têm grande motivação*”, esta é “*bastante*” e “*super importante*”. Defendem que a juventude necessita de participar mais, “*intervir mais, sem receio*” e que muitas vezes “*criticam mas é para melhorar*”, pois serão estes jovens que farão parte do futuro da sociedade.

Perante o espelhado pelos jovens do projecto, acreditamos e concordamos que a participação dos jovens na sociedade é bastante importante, mas que efectivamente participam pouco.

É preciso sim, que alguém (ex.: governo) proporcione os incentivos correctos, porém também é preciso que a cada dia, os professores, os pais, todos os agentes educativos, despertem nas crianças e nos jovens a importância de participar e que esta se torne uma necessidade (positiva), levando a que não tenham outra opção senão participar. Mais do que isso, que a participação se torne normal, no sentido em que todos entendem que é fulcral participar e o façam de forma plena e activa.

Não podendo considerar o projecto, um projecto de desenvolvimento comunitário, ainda assim consideramos que se assemelha a ele em alguns aspectos. Tal como no DC, este projecto promoveu processos participativos, em que os sujeitos foram pessoas activas, com capacidade de pensar em si mesmas e nos outros, procurando a transformação da realidade à sua volta, neste caso, a escola. Tiveram uma participação consciente e organizada, em busca de respostas eficazes para melhorar a comunidade, tendo presentes a cooperação, ajuda mútua e sentido de união (Aguilar & Ruíz, 2015).

Como diz Gómez *et al.* (2007) dois elementos importantíssimos em projectos de DC são o compromisso e a participação, em que as pessoas devem estar comprometidas com o desenvolvimento das acções. Neste caso, alguns jovens tiveram “*medo de fazer figuras*” e “*tinham um bocado receio do que é que as pessoas iam pensar*” e outros “*comprometeram-se e falharam*”. Também por isso a acção “*Queque Queres?*” não atingiu devidamente os seus objectivos, não tendo os resultados esperados, em parte devido à falta de empenhamento e compromisso com a acção.

Estes jovens não se envolveram adequadamente nesta acção. Por se terem comprometido, no início, tiveram que ir até ao fim, porém, alguns deles, fizeram o mínimo, não indo vestidos de forma a causar impacto na comunidade escolar.

O facto de a acção ter sido planeada antes das férias da Páscoa e concretizada após essas férias foi outro factor prejudicial, havendo assim um grande intervalo entre a planificação e a concretização da acção.

Voltamos a reforçar um factor que considerámos bastante relevante para o fracasso desta acção que foi o facto de esta implicar a exposição de cada um e assim, alguns jovens sentiram-se um pouco intimidados em vir vestidos de forma “diferente”, talvez eles próprios tivessem alguma vergonha de o fazer e receio do que poderiam ouvir da comunidade escolar.

A situação foi diferente com o concurso, em que o grupo demonstrou “*responsabilidade*”, “*empenho*”, “*cooperação*” e “*força de vontade*”, e assim atingiu, em parte, os seus objectivos.

É imprescindível, neste momento, ressaltar a importância desta turma, destes participantes, que apesar das dificuldades sentidas e de toda a componente curricular e da carga horária diária, entre trabalhos, fichas de avaliação das disciplinas, conseguiram construir, realizar e avaliar o projecto.

Podemos considerar que esta turma foi organizadora, dinamizadora, avaliadora, mediadora e investigadora do e no projecto. Assim:

-como organizadora, dinamizadora e avaliadora: estes jovens organizaram, dentro das possibilidades, tudo o que foi necessário para que o projecto se concretizasse. Dinamizaram, dando a “cara” pelo projecto, estando sempre presente e no final avaliaram. Não se cingiram, na avaliação, aos seus pontos de vista, mas pediram o *feedback* à comunidade escolar, de modo a perceber como correu e como melhorar numa próxima. Conseguiram ter algum distanciamento para perceber o que correu bem e mal devido à comunidade escolar e o que correu bem e mal por causa de si mesmos. Desse modo, o facto de os jovens do projecto se terem envolvido bastante não impediu que conseguissem ser críticos em relação a todo o projecto.

O que também facilitou essa perspicácia e conseguirem distinguir o que poderiam ter feito mais para melhorar foi a avaliação do concurso que era realizada diariamente. Essa capacidade é fundamental, pois como afirma a professora Ana Prata, é importante que os seus alunos sejam críticos perante as situações e não aceitem as coisas como são. Por

isso, devem reflectir sobre elas, ver o que se pode fazer de diferente, criando as suas próprias opiniões e pontos de vista.

Também é de realçar que existe um conjunto de alunos que, durante as sessões, mostraram que não têm medo de dar a sua opinião e assim dizem o que realmente pensam, independentemente de ir ao encontro ou não dos outros;

-como mediadora: estes jovens tiveram a oportunidade de serem mediadores informais, favorecendo ligações entre o projecto e a direcção, os outros alunos da escola, professores e funcionários, criando condições para que as múltiplas ideias sobre a diversidade fossem ouvidas e facilitando momentos de reflexão para a compreensão e conhecimento desta temática;

-como investigadora: estes jovens, através da acção “Queque Queres?” puderam investigar, na medida em que quiseram validar o diagnóstico que fizeram, tentando perceber como é que a escola reagiria à diferença, a pessoas vestidas de forma “diferente”. Se efectivamente respeitavam ou se não respeitavam, se gozavam e faziam comentários negativos e depreciativos. De acordo com isso, seria mais fácil planejar a acção seguinte, construindo-a de acordo com as necessidades reais e não apenas com as ideias, suposições e pontos de vista de si mesmos.

Ao longo do concurso “Quem Quer Ser Cromo?” estiveram sempre atentos, tentando perceber os pontos fracos e fortes de cada sessão. Perguntavam, aos outros alunos e professores, no momento do término de cada sessão as suas opiniões e posteriormente, em turma realizavam a avaliação de cada sessão individualmente. Tudo isto permitia perceberem, no momento, as falhas e os êxitos da sessão e desse modo tentavam melhorar a seguinte, correndo cada sessão, melhor que a anterior.

Todas essas funções desempenhadas pelos jovens promoveram competências, estimulando o desenvolvimento de cada um e ao mesmo tempo educando os jovens, pois como afirma Cunha (1997) o desenvolvimento é e deve ser um factor importantíssimo na educação e vice-versa.

Outro ponto a enfatizar diz respeito ao facto deste grupo, desta comunidade escolar ter funcionado, efectivamente, como uma comunidade, em que todos participam nos

assuntos, nas acções que dizem respeito a todos, ainda que de formas e em níveis diferentes.

Esta comunidade escolar é um grupo organizado de pessoas, em que os seus elementos têm características, interesses e objectivos comuns, tendo consciência de que pertencem a essa comunidade (Ander-Egg, 1980). Apesar das características comuns que as unem, cada pessoa é única e deve ser respeitada dessa forma.

Se a comunidade é um espaço dinâmico onde deve existir uma relação efectiva de entreajuda, estamos certos de que o CDQ estimulou essa competência, pois como afirmaram, por exemplo, alguns professores, o projecto reforçou o “*espírito de equipa*”, a “*união*” e a “*motivação dos alunos*”. Esta motivação que está relacionada com um “*reforço positivo face ao conhecimento*” (mais interesse em aprender sobre outros temas) e “*as turmas sentem-se mais motivadas para frequentar a escola*”.

Acreditamos ainda que “as comunidades precisam, reclamam uma intervenção que (...) as torne activas” (Reis & Mesquita, 1993, p.28), e assim é sempre positivo e benéfico que haja projectos que sejam levados a cabo nas escolas, que as incentivem a participar e a desenvolver a sua comunidade e que as incentivem, igualmente, a levar projectos para fora da escola. Dessa forma, entendemos que é fundamental o trabalho de parceira, de cooperação entre as escolas e as suas comunidades exteriores, onde residem muito dos seus membros.

Com este projecto ambicionámos fazê-lo, contudo não foi possível. Acreditamos que era deveras importante e que foi uma lacuna. A comunidade exterior faz parte da comunidade escolar, e por isso é preciso tê-la em consideração no dia-a-dia da escola. Ambicionamos ainda assim, que um próximo projecto possa fazê-lo e, da mesma forma que desejamos que participar seja banal e constante, queremos igualmente que o trabalho conjunto entre comunidade exterior e escolar o seja. Seja constante e que faça inevitavelmente parte do quotidiano destas duas realidades sociais.

Para finalizar, importa ainda enfatizar que a 1ª acção surgiu no momento em que realizávamos uma chuva de ideias para perceber como ouvir a opinião da comunidade escolar. Ou seja, a própria acção seria o modo através da qual iríamos ouvir a opinião da comunidade escolar sobre que temas abordar, que projectos, que ideias.

Assim sendo, questionarmo-nos sobre: será que ouvimos verdadeira a comunidade escolar? Será que era mesmo sobre a diversidade e a “diferença” que a comunidade escolar precisava de trabalhar?

Efectivamente são questões de resposta dúbia, porém acreditamos que o concretizado foi de acordo com o que sentimos que era necessário, de acordo com o *feedback* dado pela comunidade escolar.

Não decidimos pelas questões da diversidade e a “diferença” por acaso, mas porque foi evidenciado pela comunidade escolar que isso era um dos temas necessários a abordar. Prova disso foi o relato de uma jovem da turma do projecto sobre os acontecimentos e atitudes da comunidade escolar nas diversas vezes que se vestia da forma como gostava. Portanto, vestia-se de uma forma que a maioria considerava fora do normal, dentro daquilo que é normativo.

No dia em que se sucederam tais acontecimentos, a jovem da turma do projecto *“vinha com calças de ganga, uma camisa comprida, que fazia lembrar as camisas de antigamente, com os lábios pintados de uma cor viva, roxo. Tinha o cabelo da parte de trás solto e à frente dividiu em duas partes e vez dois rolinhos, com elásticos.”*

“Por esse motivo, já tinha sido gozada pelos colegas de turma e outros, e já tinha sentido que muitos tinham reparado nela pela forma «diferente» como se encontrava naquele dia. Ela não se importava e por isso vestia-se «diferente» sempre que queria” (6_Nota de Campo).

Assim sendo, acreditamos que ouvimos a comunidade escolar, ainda que não da melhor maneira e de modo a obter as informações que realmente precisávamos.

1.3. Mudanças Ocorridas

Segundo Crowley (1998) a participação é um processo que contribui para aumentar o respeito mútuo, a tolerância, a aceitação da diversidade e que também ajuda a prevenir os conflitos. Essas características foram evidenciadas quando os jovens mencionaram que agora *“sabem respeitar os outros”* e que *“nem sempre partem para as confusões”*.

Este projecto implicou e reforçou a responsabilidade de cada um, o sentimento de pertença à turma e à escola, o compromisso perante as tarefas, a interacção e diálogo com todos, a negociação na divergência de opiniões, a reflexão constante sobre tudo e o

foco em objectivos comuns que se pretendiam atingir, da mesma forma que é preconizado no DC.

Uma das mudanças ocorridas, a nível individual, está relacionada com o facto de agora os jovens sentirem que têm a *“mente mais aberta”*. Assim entendemos que o projecto possibilitou o “desenvolvimento do pensamento crítico” (Gómez *et al.*, 2007, p.107), sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia, questionando antes de aceitar, para compreender e crescer.

O projecto, como foi dito, não causou muitas mudanças visíveis na comunidade escolar, pelos constrangimentos que surgiram, pelo próprio tempo, todavia causou várias mudanças nos jovens responsáveis pelo projecto, mudanças interiores, principalmente.

Estes jovens desafiaram-se e *“superaram-se”*. Superaram a timidez, o pouco à vontade em público, traduzindo-se em *“crescimento pessoal”* e *“maior envolvimento com a escola”*. Desta forma, se ocorreram mudanças em cada jovem que pôs em prática este projecto, consideramos que valeu a pena.

É interessante perceber que os jovens disseram que a 1ª acção, “Queque Queres?” causou *“impacto nas pessoas, mas é fraco”* e que o concurso “Quem Quer Ser Cromo?” *“teve um grande impacto”*, demonstrando que têm “consciência sobre o seu papel no desenvolvimento social” (Vieira, 2015, p.158), e que o sucesso das acções dependeu bastante do empenho do grupo em realizá-las.

Um ponto interessante a abordar aqui refere-se ao facto de os jovens, quando mencionaram as coisas que aprenderam sobre os outros (referentes à diversidade), realçaram várias vezes as expressões *“mais do que eu pensava”*/ *“mais do que eu esperava”*.

Cabe então perceber se houve realmente essas mudanças ou se são as que os jovens gostariam que tivessem ocorrido.

Perante todo o exposto e todas as vivências percebemos que essas mudanças surgiram. Ou seja, algumas delas já existiam (mais ou menos perceptíveis) em cada um e o projecto fez com que os jovens percebessem que afinal sabem respeitar os outros, que a diferença é positiva, que é preciso abertura para tal, etc. Ao fim ao cabo o projecto possibilitou que essas aprendizagens emergissem nas pessoas e assim puderam

desconstruir ideias já estabelecidas sobre os outros, perceberam-se menos preconceituosos e mais respeitosos em relação aos outros, diferentes de si.

Em suma, consideramos que este projecto atingiu, em parte, os seus objectivos, causando ou despertando algumas mudanças significativas em toda a comunidade escolar, particularmente nos jovens que se desafiaram, desempenharam diferentes papéis, tendo a audácia de pôr em prática este projecto.

Acreditamos também que a participação neste projecto causou várias outras mudanças (talvez pequenas) que não foram possíveis perceber nos momentos de avaliação e que manifestar-se-ão com o tempo, no dia-a-dia e em outros projectos em que os jovens se envolvam a partir de agora.

2. Em jeito de Conclusão

Chegando a esta fase do trabalho, importa referir, antes de mais, que a elaboração e a realização deste projecto foi um desafio diário. Um desafio onde as aprendizagens foram constantes, pois de acordo com um provérbio popular, “o saber não ocupa lugar”.

O projecto, apesar dos aspectos negativos e das dificuldades sentidas, foi bem-sucedido, pois conseguimos construir um projecto participado por todos, embora em níveis diferentes, que levou ao desenvolvimento da comunidade escolar. Um processo onde estes jovens do projecto foram agentes activos que pensaram, criaram e reflectiram, tendo como ponto de partida não só as suas concepções da realidade social, mas também de outros membros da comunidade escolar.

Portanto, estes jovens do projecto (diferente da restante comunidade escolar) tiveram a possibilidade de efectivamente participar.

No final, compreenderam que o objectivo de consciencializar e sensibilizar a comunidade escolar para a diversidade cultural foi, em parte, conseguido, pois como já foi referido, não chega um concurso, duas acções para consciencializar e sensibilizar, ainda mais para uma temática tão complexa como é a diversidade. Contudo, acreditamos que o realizado foi bom, foi importante, e de modo a não perder o

conseguido até então, é preciso consolidar esta sensibilização e garantir que há continuidade do trabalho.

Tudo isso, que não teria sido possível concretizar se não houvesse a disponibilidade de todos para se envolverem. E assim, os resultados reflectem esse envolvimento de todos, em especial dos jovens do projecto, a sua pertinência e benefícios para a vida pessoal e escolar de cada um.

Com isto, consideramos que o projecto teve influências e mudanças positivas, porém não são suficientes (*“não basta só isso para influenciar as pessoas (...) foi só um começo”*) e assim, a partir deste ponto é possível avançar para um projecto comum, participado em todas as fases, onde todos poderão ser protagonistas.

Os jovens sentiram-se bastantes satisfeitos com o que foi conseguido, uma vez que perceberam que com este projecto, e a partir desse momento, a comunidade escolar estará mais atenta às questões da diversidade, aceitando, respeitando e convivendo mais uns com os outros, sem julgar ou desrespeitar o outro pela sua diferença.

Apesar do balanço geral ser positivo, existiram limitações e constrangimentos que dificultaram a realização do projecto, um deles o tempo.

A ideia inicial era sair da comunidade escolar e poder também trabalhar com a comunidade exterior à escola, por exemplo uma instituição, em que se iria estabelecer uma relação de parceria, porém não foi possível.

Não se quis escolher uma instituição ao acaso, mas sim uma que efectivamente necessitasse de apoio, que compreendesse os nossos objectivos, tendo a participação como fundamental e onde a intervenção fizesse realmente diferença, não sendo apenas mais uma intervenção de um grupo. E isso não foi realizado devido ao tempo limitado, às respostas por parte das instituições que demoravam a chegar e também pelo facto de o grupo encontrar-se indeciso com o público-alvo, estando dividido entre instituições que trabalhavam com crianças, idosos e na área da saúde ou sem-abrigos.

Também foi difícil a escolha, pois a instituição teria de ser obrigatoriamente em Queluz, numa área muito próxima à escola, para que facilitasse o meio de deslocação e o tempo a despender, o que limitou ainda mais a escolha.

Assim o projecto teve então que ser realizado em meio escolar, em que os alunos têm um plano curricular e uma carga horária para cumprir, bem como todos os trabalhos e avaliações. Desse modo, a disponibilidade para o projecto, dependeu, de alguma forma, dessas condições.

Dando um exemplo, a avaliação final teve de ser dividida por várias fases para que se pudesse realizar, uma vez que foi efectuada no final do ano lectivo, uma época de avaliações, término de módulos das disciplinas, e também por ter sido nas últimas semanas que antecederam as férias escolares de Verão.

Outra limitação foi o facto de a investigadora não ter podido dedicar-se a 100% ao projecto, em termos de tempo e isso fez com que o projecto andasse um pouco mais devagar.

E assim sendo, o tempo de toda a realização do projecto foi curto. Foi difícil em 9 meses, com várias férias escolares a meio conseguir fazer mais. A esta limitação, juntou-se o constrangimento da professora e coordenadora do curso destes jovens ter estado em baixa médica cerca de 2 meses, reduzindo o tempo de actuação para 7 meses.

É questionável se o projecto poderia ter avançado mesmo sem a professora, porém esta professora é a impulsionadora de muitas das acções que se realizam na EPGE Queluz, que implicam uma participação concreta dos alunos. Não estando a professora, foi difícil avançar e assim, esse tempo foi aproveitado para avançar o capítulo teórico e reflectir sobre todo o processo realizado até então.

Outra limitação diz respeito à própria participação. Quem facilita processos de participação compreende que, para que as pessoas participem, é preciso dar espaço e tempo. Esse tempo que nem sempre são os nossos. Não se pode forçar processos participativos, é necessário que as pessoas decidam por si próprias se querem e se é importante participar. Os ritmos de cada um são diferentes e é preciso saber respeitar, dentro das possibilidades.

Ainda assim, consideramos que se podia fazer mais, aliás pode-se sempre fazer mais e melhor. Sendo assim, é preciso fazer mais, mas também é preciso ter mais tempo para fazer mais. É necessário ter tempo para envolver não só este grupo de jovens, mas toda a comunidade escolar e sair das portas da escola e ir à comunidade exterior e fazer a

diferença. Estimular os outros a participar, participar rumo ao desenvolvimento pessoal, ao desenvolvimento da sua comunidade.

Posto isto, e apesar dos constrangimentos e limitações referidos, é preciso neste momento mostrar alguns desafios, decorrentes do projecto, que merecem reflexão.

O primeiro desafio está relacionado com a participação e prende-se, mais especificamente, com a participação em contexto escolar, uma vez que, apesar da importância que tem no quotidiano escolar de qualquer criança e jovem, ela ainda não se pratica nesta escola, não da forma como se gostaria.

No curso de ASC, através da coordenadora, os jovens têm o poder de expressar os seus pontos de vista, discutindo as suas ideias e têm o poder de decisão e influência, passando à prática, sempre que possível, pois para esta professora “*a escola deve ser um espaço dinâmico e vivo*”. Mesmo assim, isso não acontece com a escola toda.

Assim sendo, pretende-se que esse poder seja partilhado com cada aluno de cada turma e com toda a comunidade escolar, com vista a que esta comunidade possa influenciar realmente a escola, nas mais diversas áreas, realizando projectos onde todos estão envolvidos e onde a participação de cada um é fulcral.

Por fim, fomentar e continuar a reforçar relações positivas e interculturais, com base no respeito e no conhecimento mútuo, aprendendo a viver juntos (Peres, 2006), é o segundo desafio.

Percebe-se que o projecto realizado foi de certa maneira um sucesso e existe um interesse por parte desta escola em dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então. Como já foi relatado anteriormente, em conversa informal com a professora foi referido que no próximo ano lectivo o concurso seria novamente realizado, mas desta vez com mais questões, com questões mais difíceis e como salientaram os professores envolvidos, com “*maior envolvência da comunidade escolar*”.

Dando continuidade a este projecto através do concurso, uma forma de envolver toda a comunidade escolar seria, por exemplo:

-questionar todas as pessoas (ir ter com cada uma, se necessário) sobre quais os temas que gostariam que o concurso abordasse e depois fazer uma votação entre os mais pedidos, de modo a eleger um;

-posteriormente fazer o mesmo para as categorias de questões do tema escolhido;

-incentivar a inscrição de todos no concurso, em que poderiam existir equipas mistas entre todas as pessoas que constituem a comunidade escolar (ex.: equipas de alunos da mesma turma, equipas com alunos de diferentes turmas, equipas com professores, equipas com outros funcionários);

-tendo as categorias definidas, poder-se-ia formar vários grupos para as diferentes tarefas que o concurso exige, em que uns ficariam responsáveis pelas questões, outros pela organização dos horários e sessões, etc.

Ao fim ao cabo é fazer o que a turma do projecto fez, porém com toda a comunidade escolar envolvida, em todos os pormenores, numa grande organização do concurso. Também é necessário realizar outros projectos, talvez com outros temas e ambições, que nasçam do envolvimento e de uma maior relação entre a comunidade escolar e a comunidade exterior, envolvidos numa efectiva participação.

Assim, perante todo o exposto até aqui, assumimos que este projecto, tal como afirma o Ministério da Educação (2001) potenciou a diversidade, que através da escola e das acções que desenvolveu, levou os alunos a “conhecer e conviver com a diferença” e “desenvolver as potencialidades da pessoa e as relações entre indivíduos, grupos” e assim também contribuiu “para ultrapassar o etnocentrismo sociocultural” (p.100).

Em suma, é preciso que as escolas, cada vez mais, fomentem actividades que motivem os seus alunos ou talvez seja necessário inventar uma nova escola para os novos tempos que vivemos. Inventar uma escola onde todos tenham o dever e direito de serem felizes (*Seminário de Educação Intercultural e Cidadania*, 2000).

3. Narrativa Pessoal Reflexiva

Ami ê Carla Pina, di uns têmes pa li Indira e Sara desdi sémprî. Cábo-verdiána di raíz e portuguésa també. Oras kin ta fla ma mi é cábo-verdiána ninguén ka ta acredita, ês ta fla ma câ é verdadi, ês ta fla ma câ têni “ar” di ser mi própi, más entón mi ê kênha?

(Sou a Carla Pina, recentemente Indira e Sara desde sempre. Cabo-verdiana de raiz e portuguesa também. Quando digo que sou cabo-verdiana as pessoas nunca acreditam à primeira, dizem que não é verdade, justificando que não tenho “ar” de ser quem sou, mas afinal quem sou?)

Fico pensativa e num misto de sentimentos quando essas situações acontecem, tentando perceber o porquê de tais percepções por parte dos outros. Porque será? O que vale é que me sinto numa mistura de elementos que, se por um lado mostra o meu lado cabo-verdiano, por outro lado oculta por completo essa componente. Sinto-me como Maalouf (2009) tendo uma só identidade, mas que é composta e complexa.

Das minhas recordações, pelas diversas escolas por onde já passei tive a sorte de ter colegas, professores que não me diferenciavam pela minha diferença de tom de pele. Isso seria porque efectivamente não tinham preconceitos e respeitavam a diferença, ou seria simplesmente porque era sempre tão bem comportada e simpática? Fico na dúvida...

No entanto, ao entrar para o curso profissional, muitas coisas começaram a fazer-me sentido e fui-me apercebendo de várias situações que mexiam comigo e que estavam relacionadas com a diversidade, com os imigrantes, com os meus laços de sangue.

Graças a Deus ou se calhar graças ao facto de muitas pessoas acharem que não sou imigrante, devo passar despercebida. Ao mesmo tempo não entendo, pois o meu tom de pele é bastante visível e também sabe-se que muitos são discriminados pelo tom de pele e não pelo local onde nasceram.

Eu, cá para mim, desconfio que muitas vezes as situações menos positivas que acontecem estão relacionadas com questões de educação, falta de informação e conhecimento, e não propriamente pelo facto de sermos ou não culturalmente diversos.

Dando o exemplo dos africanos, quero acreditar que todos sabemos que, os africanos não são todos iguais, da mesma forma que cada um é educado de maneiras diferentes, por sujeitos diversos e em contextos diferentes, e a meu ver, é isso que faz a diferença na vida das pessoas, a educação.

Como menciona Nelson Mandela (2003), “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo” e eu acredito nisso.

Isto para dizer, que sempre me despertou a atenção as questões relacionadas com aqueles que são diferentes de nós e não tem de ser necessariamente pelo tom de pele ou local de nascimento. Já somos diferentes, simplesmente por gostarmos de cores diferentes. Assim, sou muita atenta às situações do dia-a-dia e um dia aconteceu-me uma situação que me deixou muito pensativa e triste.

Foi uma das primeiras, se não a primeira vez que fui discriminada pelo meu tom de pele. Fazendo uma sinopse, a situação foi a seguinte: uma senhora foi assaltada mesmo à minha frente por um rapaz que, para meu azar, tinha um tom de pele muito semelhante ao meu. Por esse motivo, a vítima, idosa, caucasiana achou que eu não a tinha avisado por ele ser da minha cor, aliás, se calhar eu até tinha combinado tudo com o rapaz. O que a senhora não sabia é que ele me ia assaltar a mim, só que não teve oportunidade.

Uma frase que me ficou bem presente do momento foi: *“eu não sou racista, mas bem que a menina me podia ter avisado, mas não, ele é da sua cor, quem me garante que...”*. Assim, estive muito tempo a reflectir sobre os motivos que levaram a senhora a pensar e a reagir de tal modo, ficando curiosa por perceber como é que os idosos vêm as questões da diversidade cultural e também uma forte convicção de que não queria que os meus pares (idosos um dia) fossem, de forma alguma, daquele modo, e que tivessem aqueles pensamentos. Naquela altura pensei que gostava que os jovens fossem diferentes daquela senhora, que estivessem mais conscientes sobre essas questões, que não gozassem, discriminassem ou desrespeitassem os outros pela sua diferença, mas que isso fosse verdadeiro.

Será que os jovens são e agem diferente? Será por já nascerem numa época em que as questões da diversidade e da interculturalidade são bastante faladas e se tenta promover a EI na nossa sociedade?

Assim, foi um desafio a realização deste projecto. Poder compreender como agiam os jovens nesta comunidade escolar perante a diversidade dos outros, e todos juntos pensarmos em como fazer e ser diferente, facilitando processos e caminhos para que todos se sintam bem nesta comunidade e consequentemente nesta sociedade, que é de todos.

Na realização deste trabalho foram surgindo questões e inquietações que se tornam pertinentes partilhar e reflectir:

-Será assim tão difícil vivermos todos juntos numa sociedade e interagirmos uns com os outros, vendo a diferença do outro como positiva?

Acredito que é possível, mas que não seja de todo uma tarefa fácil. Quantos de nós estamos dispostos a ouvir o outro e a acreditar que podemos aprender com ele? O outro pode ajudar a conhecermo-nos melhor. Porém isso só é possível se estivermos abertos a questionar e a aprofundar o conhecimento sobre o outro. Realço este ponto com um dos valores da IPSS Pressley Ridge (2015) que diz que “somos todos professores... e somos todos aprendizes”. Entendo este valor, neste contexto, fazendo um apelo à humildade, reconhecendo que todos podemos aprender com os outros e que todos podemos e temos algo a ensinar.

-Será que os agentes educativos (escola, família, media...) estão a preparar adequadamente as nossas crianças e jovens, que serão os adultos e os idosos de amanhã, como ouvimos tantas vezes?

Tenho dúvidas, claras dúvidas. Não basta só falar, não basta só mostrar filmes e livros. Não há melhor forma de aprender que não seja na prática e através do exemplo. Assim, de que vale a pena o professor dizer que temos de respeitar todos e devemos tratar todos da mesma maneira, se o professor é o primeiro a diminuir o outro, a vê-lo como incapaz ou coitadinho?

Será mais fácil se acreditarmos que somos todos seres cheios de potencialidades e capacidades. Não temos de saber todos as mesmas coisas, mas precisamos de acreditar no nosso potencial e ter pessoas que acreditem em nós. O professor deve ter este papel de motivador e ser o primeiro a acreditar nos seus alunos.

Apesar disso, acredito que, a partir de agora, com este projecto, nesta escola comece a ser um pouco diferente.

Perante isto, não é minha intenção dizer que é fácil ter competências interculturais e interagir com os que consideramos diferentes de nós. E porque considero que não é fácil, vejo como desafio primordial, o de levar a sociedade a acreditar que é possível vivermos juntos e felizes, como acredita Peres (2006).

Antes de avançar, considero pertinente reflectir sobre como foi voltar à escola que frequentei. Voltar à EPGE foi como voltar a casa, a uma casa que está permanentemente presente na minha vida.

Como já foi espelhado, criei com algumas pessoas desta escola, uma ligação muito forte e por isso, mesmo após terminar o meu percurso escolar, continuei a manter contacto.

Apesar disso, voltar a esta casa como mestranda, que levou uma ideia de projecto para implementar, foi diferente. Ao mesmo tempo que as pessoas ficavam felizes em rever-me e perceber que cresci e atingi outros patamares a nível pessoal, académico e profissional, estavam expectantes para saber o que levava e o que ia fazer de diferente. Por isso, para mim, foi um desafio.

Um desafio de corresponder positivamente às expectativas dessas pessoas, principalmente da professora Ana Prata que tinha sido também minha professora, e ao mesmo tempo trabalhar com jovens com uma faixa etária muito próxima da minha.

Ao reviver isto tudo percebo que foi bastante positivo e gratificante para todos, ainda mais quando a professora Ana Prata, na avaliação do concurso “Quem Quer Ser Cromo?” disse que se sente *“orgulhosa por te acompanhar em mais uma etapa da tua vida (mestrado). Tranquila, porque orientaste tão bem”*.

Apesar das suas sinceras e doces palavras, com o avançar do projecto, senti que os jovens e a professora assumiram o projecto como sendo seus também, e assim tomaram as rédeas do projecto e conduziram as acções, sem eu ser precisa, o que considero deveras positivo. Penso que isso também aconteceu, pois não foi nada imposto, foi tudo negociado e falado entre todos, e desse modo, como me disse uma vez a professora Mônica Mesquita, a *“participação tem que ser conquistada e não imposta, nunca”*.

No que respeita a desafios, em termos profissionais vejo como desafio o trabalho de terreno entre o “nós” e os “outros”. Considero importante continuar-se a investir em equipas multidisciplinares que trabalhem no terreno com as pessoas. Multidisciplinares em termos de áreas de formação, de idades, de personalidades, de ideias e ideais, pois são estas equipas, que têm um papel fulcral na capacitação e empoderamento das comunidades, focando no que é realmente importante. Trabalhar a diversidade e a interculturalidade por si sós não faz sentido, se as prioridades das pessoas não forem

essas. Há que entender de que forma podemos trabalhar com as pessoas nas suas prioridades (exemplo saúde) para que, posteriormente, se sintam aptas e disponíveis para reflectir e actuar sobre as questões que consideramos importantes abordar.

E assim, outro desafio, a nível profissional, refere-se à formação contínua aos técnicos de 1ª linha, visto que é cada vez mais pertinente realizar formação de qualidade e que esta seja adequada à realidade. É preciso garantir que se está a responder às reais necessidades dos sujeitos.

Em termos pessoais, o meu desafio é o dia-a-dia. Apesar de ser quem sou, de me considerar sensível a estas questões, sei que preciso a cada dia “rever a matéria” para não cair no risco de ser como os outros. Como os outros que não entendem que as nossas diferenças, sejam de tom de pele, de forma de vestir ou de ideias, não nos devem diminuir ou ser motivo de desrespeito.

Tenho o desafio de reflectir constantemente, tentando compreender o outro e muito importante, saber analisar as situações e os contextos para não cair no risco de julgar incorrectamente, julgando do meu ponto de vista apenas.

Quanto às aprendizagens adquiridas com este projecto, considero que foram muitas e importantes. Aprendi a ser mais paciente e a confiar. Aprendi que as coisas nem sempre correm da forma como queríamos e gostaríamos, todavia que, em muitas situações, devo aceitar, sem desesperar.

Abordando o meu percurso formativo no Instituto de Educação, posso dizer que foram dois anos lectivos de muitas descobertas e amizade, contudo de muito trabalho. Permitiu-me crescer, adquirindo e relembrando vários conhecimentos teóricos e práticos, mas sempre com uma grande componente de reflexão sobre atitudes e valores a manter para a vida.

Esta trajectória possibilitou-me trocar experiências com outros colegas que têm outras histórias e percursos de vida, que conhecem outros contextos diversificados que alargaram o meu horizonte de ideias, opiniões e certezas.

Este mestrado permitiu-me chegar mais além, poder descobrir novos horizontes, ter sede de mudança e nunca deixar de ter vontade de aprender mais e mais.

Dan també spaçu pan ser mi própi. Ser arguém ki gôsta di prêndi, di têni desafiús e di fâzi tud cu surrisu na rósto, afinãl alegria ta fâzi parti di vida (12ºPrincípiu di Reeducasón di Nicholas Hobbs, apresentadu pa Pressley Ridge, 2015).

(Deu-me também espaço para ser quem sou. Ser uma pessoa que gosta de aprender, de ter desafios e realizar tudo com um sorriso na cara, afinal “a alegria faz parte da vida” [12ºPrincípio da Reeducação de Nicholas Hobbs apresentado pela Pressley Ridge, 2015]).

Termino com Maalouf (2009), que enfatiza a importância do respeito, mais do que a aceitação. Para ele, “respeitar alguém, respeitar a sua história, é considerar que esse alguém pertence à mesma humanidade, e não a uma humanidade diferente...” (pp.119-120).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros e Revistas

A

Abdallah-Preteuille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

_____. (2011). La pedagogie interculturelle: Entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarum Arena*, 2, 91-101. Recuperado em Maio de 2016 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>.

Afonso, C., & Cavalcanti, J. (2006). Do desconhecimento do outro à interculturalidade: A vida (re) escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de Estudo*, 4, 09-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Aguilar, N. M., & Ruíz, R. F. (2015). A pesquisa participativa ação no processo de desenvolvimento da comunidade: Uma experiência de cooperação interuniversitaria no distrito de Jesus Maria Velho Havana (Cuba). *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 203-228.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

Almeida, M. (2002). Como se trabalha com projetos (entrevista). *Revista TV Escola*, 22. Brasília: Ministério da Educação.

Amado, J., & Cardoso, A. (2013). A investigação-acção e suas modalidades. In Amado, J. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

_____, & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In Amado, J. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

_____, Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ambrósio, T. (2000). Educação intercultural. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Seminário de Educação Intercultural e Cidadania* (pp.19-25). Lisboa: Ministério da Educação.

_____. (2001). *Educação e desenvolvimento - I contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: UIED – FCTUNL.

Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (1989). *Como elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. San Isidro-Argentina: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

_____. & Aguilar, M. J. (2007). *Diagnóstico social: Conceitos e metodologias* (Marques, I. Trad.). Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza.

_____. (1980). *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidad*. Tarragona: UNIEUROPE.

Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, R. (coord.), (2011). *Projetos educativos: Elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

B

Baquero, R. (2008). *Quem fica de fora? Um estudo da participação de jovens em projectos sociais*. Recuperado em 08 de Junho de 2016 de http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Rute-Baquero.pdf.

_____. & Hammes, L. (2006). Juventude, grupos e participação social. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, 5 (8), 25-37.

Barbier, J. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF.

Barbier, R. (2004). *A pesquisa-acção*. Brasília: Liber Livro.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Grupo Almedina.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boutinet, J. P. (1996). Elementos para uma metodologia da conduta do projecto (cap.7). In *Antropologia do Projecto* (pp.255-295). Lisboa: Instituto Piaget.

Brito, R., & Figueiredo, A. (1997). Desenvolvimento comunitário: Uma experiência de parceria. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1). Porto Alegre.

Burns, D., Heywood, F., Taylor, M., Wilde, P., & Wilson, M. (2004). *Making community participation meaningful: A handbook for development and assessment*. England: Joseph Rowntree Foundation.

C

Cabral, R. F. (1997). Reinvenção da escola. In Cunha, P. (coord.), *Educação em Debate* (pp.47-82). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos - Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____. (2001). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. *Actas da 1ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental*. Lisboa: ISPA.

Carneiro, R. (1997). Reinventar a educação na Europa. In Cunha, P. (coord.), *Educação em Debate* (pp.21-46). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Carrano, P. (2012). A participação social e política de jovens no Brasil: Considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, XV (27), 83-100.

Casa-Nova, M. J. (2005). (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, 13 (47), 181-216. Rio de Janeiro.

Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7 (7), 251-266. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá.

- Claves, E. (1994). *Gestión participativa de las asociaciones*. Madrid: Editorial Popular.
- Cochito, M. (2004). Educação intercultural (cap.2). In *Cooperação e Aprendizagens: Educação Intercultural* (pp.11-17). Porto: ACIME.
- Cohen, A., Pena, D., Albano, G., Perez, M., Buschiazzo, V., Gadea, V., & Machado, S. (2012). Jóvenes y participación. *Mirada Jovem, Revista de Divulgação Científica*, 2, 01-38.
- Comissão de Acompanhamento da ENED. (2012). *Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento (2010 – 2011) - Relatório de acompanhamento*. Lisboa. Recuperado em 19 de Fevereiro de 2015 de http://www.cidac.pt/files/1113/8512/8613/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf.
- Conselho da Europa. (2015). “Faz-te ouvir!”: *Manual sobre a carta europeia revista da participação dos e das jovens na vida local e regional* (Losengo, M. Trad.). Odivelas: Edições Dínamo. (Obra original publicada em 2008).
- Conselho Nacional de Educação (org.). (2000). *Seminário de educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, F., & Cosme, A. (2012). O desenvolvimento comunitário e a ação dos agrupamentos de escolas: Um estudo de caso. In Fernandes, L. (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp.348-368). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Cortesão, L., & Pacheco, N. A. (1991). O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, 33-44. Universidade do Porto.
- _____, & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre cultura. *Inovação*, 9, 35-61.
- _____, Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). Comentários sobre os problemas levantados no debate (cap.2). In *Trabalhar por Projectos em Educação-uma inovação interessante?* (pp.22-59). Porto: Porto Editora.

Cotrim, A. (coord.), (1995). *Educação intercultural: Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação-Secretariado Entreculturas.

Crowley, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. In Verazzi, B., & Benes, R. (orgs.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.09-15). Bogotá: UNICEF.

Cunha, P. (1997). Excelência e qualidade em educação. In *Educação em Debate* (pp.83-112). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cunha, P. R. (2011). A participação política juvenil e o conhecimento sobre políticas públicas de juventude no Brasil. *Revista Segurança Urbana e Juventude*, 4 (1/2).

D

Dayrell, J., Gomes, N., & Leão, G. (2010). Escola e participação juvenil: É possível esse diálogo?. *Educar em revista*, 38, 237-252.

DGE-Direcção-Geral da Educação. (2013). *“Educação para a cidadania – Linhas orientadoras”*. Lisboa. Recuperado em 17 de Março de 2015 de <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>.

Dicionário da língua portuguesa. (2013). Porto Editora.

Divisão de Documentação. (2015). *Orientações básicas para elaborar referências bibliográficas*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

F

Faria, M. (2010). *Juventude, associativismo e participação: Um estudo das associações juvenis do distrito do Porto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Frank, F., & Smith, A. (1999). *The community development handbook*. Canada: Minister of Public Works and Government Services.

Freire, S. (2009). *Associativismo juvenil e diferentes formas de participação política: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

G

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª.ed.). São Paulo: Atlas.

Gimenez, C. R. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIDI.

Gomes, M., Machado, M., Silveira, I., & Oliveira, L. (2002). *Crescer em comunidade: Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, N. L. (org.). (2012). Apresentação “desigualdades e diversidade na educação”. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 33, 687-693. Campinas: CEDES.

Goméz, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Gómez, P., Hincapié, J., & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para compreender la categoría participación ciudadana - Política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 565-611.

Granada, J. (2003). La construccion de ciudadanía: Institucionalidad y juventud. *Ultima Década*, 19, 1-10. Viena del Mar: CIDPA.

Guedes, A. (responsável), (2009). *Código regulamentar da gustave eiffel-CRGE*. Amadora: Edições Gustave Eiffel.

Guerra, I. (1997). A interculturalidade: Uma forma de comunicação paradoxal?. In Cunha, P. (coord.), *Educação em Debate* (pp.168-180). Lisboa: Universidade Católica Editora.

_____. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncipia.

_____. (2006). *Participação e acção colectiva*. Estoril: Príncipia.

H

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Hendersen, P., & Vercseg, I. (2010). *Community development and civil society*. University of Bristol: Policy Press.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

I

IPAD-Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2009). *Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento [2010-2015]*. Lisboa. Recuperado em 19 de Fevereiro de 2015 de http://www.cidac.pt/files/3213/8497/4755/ENED_doc_ref.pdf.

K

Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *BMJ*, 311.

Konterllnik, I. (1998). La participación de los adolescentes: Exorcismo o construcción de ciudadanía?. In Verazzi, B., & Benes, R. (orgs.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.33-44). Bogotá: UNICEF.

L

Lansdown, G. (1998). La creación de escuelas centradas en el niño. In Verazzi, B., & Benes, R. (orgs.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.59-70). Bogotá: UNICEF.

Ledwith, M. (2008). *Community development*. University of Bristol: The Policy Press.

Leite, C. (2000). Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Perspectivar Educação*, 6, 56-61.

Lima, L. (1986). *Associações para o desenvolvimento no Alto Minho*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

_____. (1988). *Gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

_____. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lobo, M., Ferreira, V., & Rowland, J. (2015). Atitudes dos jovens perante a política: Mudanças e continuidades entre 2007-2015. In *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: situações e atitudes dos jovens portugueses numa perspectiva comparada* (pp.46-64). Lisboa.

Lopes, M. S. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

M

Maalouf, A. (2009). *As identidades assassinas*. Lisboa: Difel.

Malheiros, J. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade*. Lisboa: ACIDI.

Mandela, N. (2003). Lighting your way to a better future. *Planetarium*. South Africa: University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Marchioni, M. (1997). *Planificación social y organización de la comunidade - Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª.ed.). São Paulo: Atlas.

Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância - Os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 81-102.

Martins, F., & Dayrell, J. (2013). Juventude e participação: O grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, 38 (4). Porto Alegre.

Martins, J. (2012). *O desenvolvimento comunitário e a sua vertente educativa: Estudo comparativo entre Peterborough e Chaves*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

Melo, A. (1998). Ditos e reditos em torno do desenvolvimento local. *A Rede*, Novembro, 5-8.

Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2 (3).

Milne, B. (1996). Children's rights and the changing face of work in the field. *PLA Notes*, 25, 38-41. London: IIED.

Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa. (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo-França. Recuperado em 21 de Abril de 2015 de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf.

Montaigne, M., & Gournay. M. (1828). *Essais de Michel de Montaigne*. Paris.

Monteiro, M., & Santos, M. (2000). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Morales, I. (2014). Identificación de prioridades locales en la provincia de El Oro, desde el principio del autodesarrollo comunitario. *Revista Semestral de Investigación de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo – CIDE*, 1 (13), 68-81.

Moreno, C. (2012). *Desenvolvimento comunitário, serviço social e mediação social - Papel do assistente social como mediador social no processo de desenvolvimento comunitário*. Memória Monográfica de Licenciatura, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications.

N

Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.

O

Ouellet, F. (1991). *L' education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions L' Harmatta.

P

Palacios, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

Parreiral, S. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, 5, 77-91.

Pedro, A., Pires, L., & González, R. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227-255.

Peres, A. N. (2006). Educação intercultural e formação de professores (2ª parte). In Bizarro, R. (org.), *A escola e a diversidade cultural*. (pp.120-132). Porto: Areal Editores.

Pérez, J. (1998). El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para ler la convención. In Verazzi, B., & Benes. R. (orgs.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.45-46). Bogotá: UNICEF.

Perotti, A. (1997). *A apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Pisco, P. (2008). Equidade e inclusão: Serão as políticas educativas suficientes?. *Actas da Conferência Internacional “Educando o Cidadão Global – Globalização, Educação e Novos Modos de Governação*, 01-30. Lisboa: Universidade Lusófona.

Projecto Comunitário I. (2015). *Programa de área de estudo da comunidade*. Disponibilizado pela Professora Ana Prata em Abril 2016.

Q

Quintana, J. M^a. (1986). *Investigación participativa: Educación de adultos*. Madrid: Narcea.

R

Reimão, C. (2000). Questões de alteridade. In Conselho Nacional de Educação (org.). *Seminário de Educação Intercultural e Cidadania* (pp.131-144). Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, F., & Mesquita, L. (1993). Animação comunitária e associativismo. In *Animação Comunitária* (pp. 26-29). Porto: Edições Asa.

Ribeiro, A. B., & Menezes, I. (2008). Os blogues como contexto de participação juvenil. *VI Congresso Português de Sociologia_ Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, 01-12. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J., & Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da educação intercultural na promoção de uma escola inclusiva. *Caderno de Estudo*, 15, 01-08.

Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*, 4. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá.

Rocha-Trindade, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. *Análise Social*, XXVIII (123-124), 869-878.

Roque Amaro, R. (1983). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A Rede*, 8.

_____. (2003). Desenvolvimento - Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 01-28. Recuperado em 26 de Agosto de 2016 de <http://cea.revues.org/1573>.

_____. (2004). A animar nos caminhos e desafios do desenvolvimento local em Portugal. In Albino, J. *Contributo para a História do Desenvolvimento Local em Portugal*. Vialonga: Animar.

S

Santos, H. (2002). Vamos falar de... desenvolvimento comunitário vs. educação: Duas faces da mesma moeda?. *Cadernos de Educação de Infância*, Abri./Jun.

Santos, I. (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.

Santos, M. (2012). *Texto de apoio sobre o diagnóstico em processos de intervenção social e desenvolvimento local*. Évora: Universidade de Évora.

Secretaria Nacional de la Juventud. (2010). *Guía para la implementación de espacios de participación juvenil en los ámbitos regional y local*. Peru: Editorial y gráfica EBRA elrl.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation. In Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107-117.

Silva, F., Aboim, S., & Saraiva, T. (2008). Capítulo 7: Participação cívica e vida urbana em Portugal. In Cabral, M., Silva F., & Saraiva, T. (orgs.), *Cidade e Cidadania: Governança urbana e participação cidadã* (pp.255-281). Lisboa: ICS.

Silva, I., Veloso, A. L., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

Silva, M. (1963). Fases de um processo de desenvolvimento comunitário. *Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. 1 (4), 538-558. Lisboa.

Sirotnick, K. (1991). Critical inquiry: A paradigm for praxis. In Short, E. (edi.), *Forms de curriculum inquiry* (pp.243-257). New York: State University of New York Press.

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículos sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.

Sousa, A. (1963). O desenvolvimento comunitário - Um método viável na Europa?. *Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. 1 (4), 113-118. Lisboa.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & educação*. Setúbal: Profedições.

T

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). Fases do desenvolvimento (cap.2.2). In *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.66-82). Porto: Porto Editora.

Terrasêca, M., Sá Costa, A., & Caramelo, J. (2008). Desenvolvimento local e processos de educação formal e não formal – relações realçadas pela avaliação de projectos. *II International Conference on Community Psychology*. Lisboa.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. W. (2000). Construção e utilização dos planos de questionários e entrevistas (cap.10). In *Manual de investigação em educação* (pp.307-363). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO. (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Recuperado em 18 de Janeiro de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
_____. (2005). *Convenção sobre a protecção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (pp.01-32). Recuperado de <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado em 05 de Junho de 2016 de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

V

Vidal, A. S. (1993). *Programas de prevención e intervención comunitaria*. Barcelona: PPU.

Vieira, I. (2015). *A participação - Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Vieira, M., Ferreira, V., & Rowland, J. (2015). Retrato da juventude em Portugal: Traços e tendências nos censos de 2001 e 2011. *Revista de Estudos Demográficos*, 54, 05-25. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

_____, Pappámikail, L., Ferreira, V., & Rowland, J. (orgs.), (2013). *Conhecer para agir: Contributos das ciências sociais para o livro branco da juventude*. Lisboa: Observatórios do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa.

Vieira, R. (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 123-162.

W

Wenger, E. (2002). *Comunities of practice. learning, meaning and identity*. USA: Cambridge University Press.

Wise, G. (1998). *An EPA/USDA partnership to deliver community - based education*. Wiconsin: University of Wiconsin.

Y

Yarma, A. (2007). *La participación de los jóvenes en las políticas locales*. Peru: Asociación civil sin fines de lucro D-cada Ciudadano.

2. Legislação

M

Ministério da Educação. *Diário da república, 2.ª série — N.º57 — 8 de Março de 2001* (2001). Dispõe sobre a Recomendação nº1/2001.-Minorias, educação intercultural e cidadania. Recuperado em Maio de 2016 de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_1_2001.pdf.

3. Webgrafia

B

Boaventura Sousa Santos. Recuperado em 23 de Novembro de 2015 de <http://www.appv-scv.pt/category/reflexao/>.

C

Carta portuguesa para a diversidade. Recuperado em 15 de Maio de 2016 de <http://www.cartadiversidade.pt/>.

Comunidade. Recuperado em 27 de Março de 2016 de <https://www.priberam.pt/DLPO/comunidade>.

D

Diversidade. Recuperado em 02 de Maio de 2016 de <https://www.priberam.pt/DLPO/diversidade>.

E

Escola profissional gustave eiffel. Recuperado em Junho de 2016 de www.gustaveeiffel.pt.

European youth forum. Recuperado em 01 de Junho de 2016 de <http://www.youthforum.org/european-youth-forum/>.

I

Instituto internacional para o desenvolvimento da cidadania. Recuperado em 14 de Junho de 2016 de <http://iidac.org/iidac/participacao?area=2>.

P

Participação. Recuperado em 01 de Junho de 2016 de <https://www.priberam.pt/DLPO/participa%C3%A7%C3%A3o>.

Pressley ridge. Recuperado em 12 de Dezembro de 2015 de <http://www.pressleyridge.pt/quem-somos/missao-e-valores/>.

Pressley ridge. Recuperado em 12 de Dezembro de 2015 de <http://www.pressleyridge.pt/quem-somos/filosofia-da-re-educacao/>.

R

Rede participação juvenil de Sintra. Recuperado em 10 de Junho de 2016 de <http://www.redeparticipacaojuvenil.pt/>.

U

União das freguesias de Queluz e Belas. Recuperado em 18 de Novembro de 2015 de <http://www.jf-queluz.pt/index.asp>.

W

World café. Recuperado em 12 Dezembro de 2014 de <http://www.theworldcafe.com/>.

ANEXOS