



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

**Educação e Desenvolvimento Comunitário: contribuições mútuas para a
(re)construção de saberes e práticas**

Dominique Lara Nacht

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Filipe Daniel Santos Silva Martins, Professor Auxiliar Convidado,

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Educação e Desenvolvimento Comunitário: contribuições mútuas para a (re)construção de saberes e práticas

Dominique Lara Nacht

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Filipe Daniel Santos Silva Martins, Professor Auxiliar Convidado,

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

À todos/as os/as educadores sociais.

Agradecimentos

Cheguei a Portugal para cursar o mestrado em um país no qual nunca havia estado antes e que, como brasileira, me revelaria perspectivas históricas e ideológicas muito importantes para a construção da minha identidade. Ao final, nunca me senti tão brasileira como nesses dois anos.

Em meio à imersão na minha brasiliade e no mundo da Educação, fui marcada por uma nova imigração, pelo aprendizado de me comunicar em outra língua, dentre tantos outros aprendizados formais, não formais e informais que me atravessaram nesses anos. Mas, certamente, o maior deles foi perceber que o que verdadeiramente carrego comigo são as pessoas.

Não por acaso, essa foi também uma das revelações desta dissertação: a importância das relações, das trocas, das vizinhanças, de se ter uma rede de apoio, de saber que há com quem contar, de nos juntarmos com os nossos e buscarmos soluções para os desafios, para um “outro mundo possível” (Gadotti). Ao final da história, esteja você em qualquer canto do mundo, o que importa são os vínculos. É com o/a outro/a que crescemos, que aprendemos e que nos emancipamos, como diria Paulo Freire.

Assim, meu agradecimento vai para essas pessoas que fizeram parte dessa trajetória comigo. Agradeço ao Gui, meu companheiro de vida, de sonhos e de realizações. Obrigada por partilhar comigo mais este projeto e por nunca se cansar de sonhar e construir futuros ao meu lado. E ao Otto, nosso maior projeto, meu agradecimento por preencher com amor e leveza nossos dias. Sem vocês, nada disso teria sentido.

À minha mãe por tanta generosidade; à Dadá, por nunca perder a fé em mim - e por ambas serem fontes inesgotáveis de amor incondicional e de apoio incansável.

Agradeço ao meu pai, que nunca deixou de estar aqui, por me mostrar que o mundo pode ser explorado.

À Bianca Lunna, minha eterna confidente que sempre encontrou frestas de luz na escuridão. À Carol Cardoso, responsável por essa reviravolta na minha vida.

Às colegas maravilhosas do Iscte, pela partilha de conhecimentos, textos, incentivos e risadas.

Ao meu orientador, professor Filipe Martins, por partilhar com tamanha generosidade e encantamento o seu olhar sobre a educação não formal e por ter sido fundamental para que eu encontrasse a minha “turma” neste mundo.

Obrigada à minha família e amigos/as que, mesmo longe, nunca estiveram tão perto.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida os projetos de Desenvolvimento Comunitário podem ser compreendidos como práticas e experiências educativas no contexto de uma sociedade educativa. A investigação busca identificar os conhecimentos e competências adquiridos pelos participantes, compreender as contribuições desses projetos para o fortalecimento dos vínculos comunitários, reconhecer estratégias educativas que promovem aprendizagens significativas e refletir sobre sua relevância frente às exigências contemporâneas da educação.

Para isso, foi realizado um estudo de caso qualitativo com o projeto Onda do Bairro, desenvolvido pela Fundação Aga Khan (AKF) no Vale do Chelas, em Lisboa, no âmbito dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), utilizando entrevistas e grupos focais como técnicas de recolha de dados. Os resultados apontam que os impactos educativos decorrem da articulação entre práticas pedagógicas e ações comunitárias, que fortalecem vínculos, promovem o protagonismo dos participantes e estimulam aprendizagens coletivas. Destaca-se o papel estratégico dos educadores sociais como mediadores desses processos, reforçando a importância da educação não formal como espaço legítimo de formação e transformação social.

Palavras-chave: educação não-formal; desenvolvimento comunitário; educador social; animação sócio comunitária; sociedade educativa; práticas educativas.

Abstract

This research aims to analyse to what extent Community Development projects can be understood as educational practices and experiences within the context of an educational society. The study seeks to identify the knowledge and skills acquired by participants, understand how these projects contribute to the strengthening of community ties, recognise educational strategies that promote meaningful learning, and reflect on their relevance in light of contemporary educational demands.

To achieve this, a qualitative case study was conducted with the Onda do Bairro project - developed by the Aga Khan Foundation (AKF) in the Vale do Chelas neighborhood in Lisbon as part of the Local Social Development Contracts (CLDS) - using interviews and focus groups as data collection techniques. The results indicate that educational impact results from the link between pedagogical practices and community actions, strengthening bonds, encouraging participant empowerment, and promoting collective learning. The findings highlight the strategic role of social educators as mediators in these processes, emphasising the importance of non-formal education as a legitimate space for training and social transformation.

Keywords: non-formal education; community development; social educator; socio-community animation; educational society; educational practices.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Capítulo 1. Diálogos em torno da Educação.....	3
1.1 A Educação para a integração, inclusão e emancipação dos indivíduos.....	3
1.2 A Educação para o século XXI.....	6
1.3 A comunidade no centro do trabalho educativo.....	7
Capítulo 2. Projetos de Desenvolvimento Comunitário.....	10
2.1 Os conceitos de Desenvolvimento.....	10
2.2 O papel dos projetos de Desenvolvimento Comunitário na sociedade educativa.....	12
2.3 Os educadores como animadores comunitários?.....	14
Capítulo 3. Metodologia.....	16
3.1 Enquadramento da pesquisa na avaliação do projeto Onda do Bairro.....	16
3.2 Estratégia metodológica.....	17
3.2.1 Grupos focais.....	18
3.2.2 Entrevistas e análise documental.....	19
3.2.3 Análise dos dados.....	19
Capítulo 4. Apresentação e caracterização do projeto Onda do Bairro.....	21
4.1 Caracterização do território: o projeto Onda do Bairro no Vale de Chelas.....	21
4.2 O projeto CLDS 4G Onda do Bairro.....	23
4.3 Ações de destaque.....	24
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados.....	28
5.1 Aprendizagens: conhecimentos e habilidades individuais e coletivas.....	28
5.2 Vínculos comunitários.....	30
5.3 Perfil dos técnicos do projeto e técnicos das associações.....	33
Capítulo 6. Conclusões.....	35
Referências Bibliográficas.....	38
Anexos.....	41

Introdução

Diante das profundas transformações sociais, culturais e econômicas das últimas décadas, torna-se essencial repensar os formatos e finalidades da educação, reconhecendo sua centralidade na vida humana, assim como, compreender seu papel na construção de sujeitos politizados e emancipados, como propunha Paulo Freire (Gadotti, 2012). Perceber limites e intersecções das diversas formas de educação, formais, não formais e informais faz parte dos desafios colocados à educação na sociedade contemporânea. As comunidades, por sua vez, possuem um papel estratégico nos processos educativos, por meio da articulação entre recursos endógenos e exógenos, configurando-se como uma via para práticas educativas mais contextualizadas, democráticas e transformadoras. Sendo assim, os projetos de Desenvolvimento Comunitário representam um dos caminhos que podem ser trilhados para valorizar práticas e saberes presentes no território, que não se encaixam na chamada educação formal e se desenvolvem numa zona de interseção entre a Educação e o Desenvolvimento Comunitário.

Neste contexto, adentrar no universo da educação, por meio do mestrado em Educação e Sociedade com a sua combinação entre diferentes áreas do saber - Sociologia, Antropologia, Políticas Públicas e Métodos de Pesquisa Social - parecia ser a oportunidade perfeita para entrecruzar a pesquisa acadêmica com as práticas de intervenção social que vinha realizando há mais de 15 anos em contextos complexos, como favelas, comunidades periféricas e territórios comprometidos pela extrema desigualdade social.

O presente estudo, portanto, é o resultado da consolidação deste percurso como educadora social, com um conjunto de descobertas, incertezas, inquietações e desejos em torno de uma educação que “é, ou deve ser social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos” (Gadotti, 2012, p.15) Essa educação que pode e deve ser realizada dentro e fora dos muros das escolas em busca de um “outro mundo possível” (Gadotti, 2012, p.11).

Para dar seguimento à essas reflexões, este estudo buscou tensionar as fronteiras que delimitam os campos da Educação e do Desenvolvimento Comunitário, com base na seguinte pergunta de partida: “em que medida os projetos de Desenvolvimento Comunitário se constituem como práticas e experiências educativas em uma sociedade educativa?”. De maneira mais específica, esta pesquisa busca responder aos seguintes objetivos relativos aos projetos de Desenvolvimento Comunitário: 1) identificar os conhecimentos e competências adquiridos pelos participantes desses projetos; 2) entender as principais contribuições deste formato de projeto para o fortalecimento dos laços de solidariedade comunitária no território; 3) identificar práticas e estratégias educativas que

contribuem como mecanismos de promoção da aprendizagem 4) inferir as principais contribuições dessas práticas para as necessidades e exigências atuais da sociedade educativa.

Para isso, foi realizado um estudo de caso com o projeto Onda do Bairro, promovido pela Fundação Aga Khan (AKF), em Lisboa, no Vale do Chelas, no âmbito da medida dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), no qual foram utilizadas técnicas qualitativas com a realização de grupos focais e entrevistas.

No primeiro capítulo propõe-se uma reflexão ampliada sobre os processos educativos, frente às transformações sociais recentes. A partir da análise do papel da educação na emancipação dos sujeitos, examina-se as tensões entre o modo escolar hegemônico e outras formas de educação, formais, não formais e informais para os desafios da educação no século XXI e a importância das comunidades nos processos formativos. Busca-se repensar práticas pedagógicas para além do modelo escolar tradicional, valorizando abordagens contextualizadas e democráticas.

Na sequência, apresenta-se uma análise dos projetos de Desenvolvimento Comunitário com foco na compreensão das concepções de desenvolvimento que orientam as transformações nas comunidades, por meio da identificação dos sentidos atribuídos ao desenvolvimento e das contribuições desses projetos para as demandas e especificidades de uma sociedade educativa. Reflete-se, em particular, sobre a dimensão educativa do trabalho dos profissionais da animação comunitária, percebendo seu papel fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas entre os sujeitos envolvidos, assim como, para a articulação e dinamização das relações nos territórios.

O terceiro e quarto capítulo apresentam a metodologia adotada, a caracterização e os dados empíricos obtidos no território, assim como, duas ações do projeto que foram selecionadas para análise aprofundada.

Os capítulos finais apresentam a análise crítica das evidências obtidas na pesquisa de terreno com base em três categorias analíticas, construídas a partir dos elementos e dimensões mais recorrentes identificados no trabalho empírico: (i) Aprendizagens: conhecimentos e habilidades individuais e coletivas, (ii) Vínculos comunitários e (iii) Perfil dos técnicos do projeto e das associações.

Capítulo 1. Diálogos em torno da Educação

Este capítulo propõe uma reflexão ampliada sobre os processos educativos contemporâneos, partindo do reconhecimento da centralidade da educação na vida humana e da necessidade de repensar seus formatos e finalidades frente às transformações sociais, econômicas e culturais das últimas décadas.

Diante da crise de sentido vivenciada pelos sistemas escolares - que será abordada no item 1.1 - e da emergência de novos paradigmas formativos, busca-se analisar criticamente o papel da educação como instrumento de inclusão, integração e emancipação, repensando suas práticas para além dos muros da escola e das categorias convencionais de ensino-aprendizagem.

Para isso, este capítulo se organiza em três eixos principais. O primeiro tem como objetivo compreender o papel da educação na construção de sujeitos emancipados, examinando as tensões entre o modo escolar hegemônico e outras formas possíveis de educação, formais, não formais e informais. O segundo eixo tem como objetivo refletir sobre os desafios da educação no século XXI, considerando as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, como a centralidade da informação e do conhecimento, e discutindo as implicações da aprendizagem ao longo da vida e da reconfiguração das relações entre formação e trabalho. Já o terceiro eixo tem como objetivo destacar o papel estratégico das comunidades nos processos educativos, enfatizando a importância da escuta ativa dos territórios e a articulação entre recursos endógenos e exógenos como caminho para práticas educativas mais contextualizadas, democráticas e transformadoras.

Assim, o capítulo se dedica a construir uma visão ampliada da educação, reconhecendo sua dimensão histórica, social e política, e contribuindo para o debate sobre novas possibilidades pedagógicas que respondam às realidades locais.

1.1 A Educação para a integração, inclusão e emancipação dos indivíduos

Rui Canário (2006, p.159) afirma que, para os seres humanos, “o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” e que, diante da centralidade do papel do aprender nas nossas vidas, a educação deve ser entendida não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida em si, uma vez que nos dá a possibilidade de escolher entre vários futuros possíveis, por contraposição à conformidade com um destino visto como inexorável (Canário, 2006).

Com o advento da criação dos sistemas escolares originou-se uma nova forma de aprender por meio do modo escolar (Canário, 1999), na qual foram estabelecidas novas regras de aprendizagem como a organização do tempo, a multiplicação e repetição de exercícios, a relação mestre e alunos, tornando a forma de aprender hegemônica e baseada numa relação social inédita, a pedagógica, que

tende a autonomizar-se das restantes relações sociais. Inclusive, o autor aponta que esses processos ultrapassaram a escola, contaminaram as práticas educativas não escolares e nomeia esse processo como a pedagogização das relações sociais (Canário, 1999).

Ainda assim, a instituição escolar foi o formato que permitiu que as sociedades avançassem no que diz respeito à educação como um direito universal para todos, no qual a obrigatoriedade e a gratuidade se tornaram instrumentos fundamentais de uma sociedade que busca a promoção do acesso à escola e a sua frequência.

Os sistemas educativos, portanto, cumprem uma função essencial ao sustentar as bases de uma educação universalizada que traz benefícios de diversas ordens para muitas sociedades. Um exemplo é o 11º Relatório de Monitoramento Global de EPT, produzido pela UNESCO em 2014, que teve como objetivo atualizar o progresso que os países estão realizando rumo aos objetivos globais de educação acordados em 2000. Nesse documento, é possível ter um olhar alargado sobre aspectos como a redução da pobreza, o aumento das oportunidades de emprego e crescimento econômico, o usufruto de uma vida mais saudável, a capacidade transformadora da educação na vida de meninas e mulheres jovens e até o papel crucial que a educação desempenha na prevenção da degradação ambiental e na limitação das causas e efeitos da mudança climática.

Portanto, é inegável, conforme destaca Trilla-Bernet (1993, p.4), “a importância histórica da escola e sua funcionalidade para determinadas sociedades”. Porém, segundo o mesmo autor, essa universalidade passou a ser questionada com a chamada crise mundial da educação, detectada por algumas análises macro educacionais, no final dos anos sessenta, que detectaram que, mais do que da educação em geral, essa crise dizia respeito especialmente aos sistemas "formais" de educação. O autor acrescenta que um dos diagnósticos era o de que, se os sistemas educacionais continuassem sendo mantidos com os mesmos meios e instituições convencionais com os quais haviam funcionado até então, que os fizeram crescer em quantidade e capacidade, dificilmente esses sistemas estariam em condições de satisfazer a demanda social por educação. Ou seja, “a simples expansão do aparato escolar não serviria como único recurso para atender às expectativas sociais de formação e aprendizagem” (Trilla-Bernet, 1993, p.4).

Sendo assim, torna-se imprescindível problematizar em que medida os sistemas educativos têm explorado integralmente seus recursos e potencialidades, não se restringindo apenas à alfabetização ou à formação para o trabalho, mas assumindo o compromisso com uma educação de “caráter emancipatório, pautada em princípios libertadores, conscientizadores e transformadores da realidade e do mundo” (Freire, s/a, apud Marco de Referência da EP, 2014, p. 42.).

Trata-se, portanto, de uma concepção educativa que contribua de forma efetiva para o desenvolvimento local, para o reconhecimento e a valorização das identidades culturais dos educandos, bem como para a promoção da participação crítica e ativa dos sujeitos na construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

Essa perspectiva de educação, que rompe com a “pedagogização das relações” (Canário, 1999,

p.180), nos remete a complexidade deste fenômeno que, como diz Moacir Gadotti (2012), deve ser um ato político e sem neutralidade, atrelado ao contexto histórico e com a defesa de pontos de vista, o que acaba por determinar uma perspectiva de educação com princípios e valores atrelados pelo interesse comum na construção de um mundo melhor que, mais do que promover ações educativas escolarizadas, desenvolve “dimensões educativas de práticas sociais” (Canário, 2006, p. 174).

Jaume Trilla-Bernet (1993) aponta que mesmo nas sociedades escolarizadas, a escola é unicamente um momento do processo educativo global dos indivíduos e das coletividades, que nunca será exclusiva e que, não somente não está apta para qualquer objetivo educativo, como inclusive, para alguns deles, ela é inapropriada. Sendo assim, complementa o autor, se deriva a necessidade de criar paralelamente à escola, outros meios e entornos educativos, que não necessariamente são opostos ou alternativos à escola, mas sim, funcionalmente complementares a ela e que, regularmente, são denominados não formais. Inclusive, o autor menciona uma “coincidência temporal” na qual houve no mesmo período da chamada “crise mundial da educação, a introdução do conceito de educação não-formal e o surgimento de uma literatura pedagógica bastante expressiva que, a partir de diferentes perspectivas, começou a questionar a instituição escolar” (Trilla-Bernet, 1993, p.4).

Sendo assim, a educação formal, não-formal e informal, são categorias criadas no final dos anos 60 em um congresso da UNESCO que tentava (e ainda tenta) designar o amplo e heterogêneo leque de processos educativos não escolares ou situados à margem do sistema de educação regrada (Trilla-Bernet, 1993).

Existem diversos critérios para distinguir a educação formal e não formal, mas Trilla-Bernet (1993) aponta principalmente para dois critérios específicos: o aspecto metodológico e o estrutural. A metodologia da educação formal envolve, dentre outros, os tempos prefixados, a forma coletiva e presencial de ser realizada, os papéis assimétricos estabelecidos pelo professor e alunos e, possivelmente, o mais relevante elemento dessa equação: a definição de um espaço determinado para a realização do ensino, a escola. Os elementos estruturais estão relacionados com uma estrutura educativa graduada e hierarquizada que se orienta para a concessão de títulos acadêmicos com distinções administrativas e legais estabelecidas em cada momento, por cada país, que delimitam o que faz parte do sistema educativo e o que está excluído.

A educação não-formal, por sua vez, estaria atrelada a "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do âmbito do sistema oficial, com o objetivo de facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos quanto crianças" (Trilla-Bernet, 1993, p.5). Já a educação informal baseia-se, principalmente, na intencionalidade ou na falta dela, ou seja, a educação informal se diferencia pela sua suposta falta de organização e sistematização e as outras duas contam com objetivos explícitos de aprendizagens e processos educativos, ou seja, pela existência de uma intencionalidade educativa (Trilla-Bernet, 1993).

Ainda assim, o próprio Trilla-Bernet (1993) questiona a incompatibilidade desses critérios, inclusive no caso da falta de intencionalidade da educação informal e traz como exemplo o caso da

educação exercida por uma família, no qual explicitamente existe a intenção de educar, apesar de ser caracterizada como parte da educação informal.

As diversas classificações da educação, que por um lado podem limitar ou colocar à margem, por outro, segundo Trilla-Bernet (1993) são importantes formas de trazer sentido para o universo da educação e, para isso, segundo o autor, fez-se necessário adicionar adjetivos, classificar pelas especificidades dos sujeitos, pelas metodologias ou mesmo pelos agentes que a produzem.

Porém, comumente os debates sobre educação são centralizados em uma “suposta superioridade de uma ou outra modalidade ou método de educação” (Canário, 2006, p.199.), mas o objetivo neste estudo é justamente superar a visão estreita que reduz educação ao modelo escolar e construir uma perspectiva alargada de processos educativos nos seus diferentes formatos, tempos, espaços, conteúdos, objetivos e atores envolvidos e, principalmente, localizar as práticas educativas dos Projetos de Desenvolvimento Comunitário neste universo.

1.2 A Educação para o século XXI

O século XX foi marcado pelo triunfo pleno da escolarização, mas conforme analisado anteriormente, a escola passou a fazer parte de uma crise da educação e tem sido marcada por um défice de sentido e de legitimidade (Canário, 2006).

Patrícia Ávila (2008, p.11) contribui para essa análise quando traz elementos referentes às transformações sofridas pelas sociedades atuais, que “apresentam características e especificidades que converteram o conhecimento e a informação em dimensões fundamentais na estruturação das sociedades e economias contemporâneas”. A autora discorre sobre o aspecto da transição do modelo da chamada sociedade pós industrial, que passou da predominância da agricultura e indústria para uma economia de serviços que, demandou do ponto de vista dos indivíduos, mudanças que traduziram-se na importância, sem precedentes, das qualificações, das competências e da aprendizagem, ou seja, do aumento da escolaridade e da literacia dos indivíduos. Não é apenas a economia que se transforma, mas sim o conjunto da estrutura social, ou seja, além do sector em que as pessoas trabalham, muda também, e principalmente, o tipo de trabalho que realizam (Ávila, 2008).

Segundo Ávila (2008), “a maioria da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade e rompe-se, assim, a anterior sequência em que após um período inicial de educação e aprendizagem se seguia o período da vida activa baseado nas competências adquiridas” (Ávila, 2008, p.37).

Portanto, “a possibilidade e capacidade que os indivíduos têm de aprender tende, então, a tornar-se uma questão decisiva, em torno da qual se acentuam gradualmente as desigualdades sociais” (Ávila, 2008, p. 38), e que tem sido analisada pela autora, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, Joaquim Azevedo (2007, p.8) aponta que a educação passa a não se resumir mais às escolas, à infância e à juventude e o foco passa a ser o “aprender, aprender a todo o tempo, em todo

o lugar e ao longo de toda a vida, com a vida, porque este aprender é aprender a ser”.

Porém, como argumenta Enguita (2001), a chave não está na escola e sim na sociedade ao redor dela, uma vez que as escolas “são ou tendem a ser conservadoras e reprodutoras, quando a sociedade é estável e estática e, progressistas e transformadoras, quando a sociedade é dinâmica e mutável”, portanto, é o ritmo das mudanças sociais correspondentes às épocas da história da humanidade que podem trazer pistas dessas transformações. O mesmo autor descreve esse processo de maneira detalhada: as mudanças suprageracionais são as que possuem um ritmo lento, são imperceptíveis de uma geração para a outra e afetam setores minoritários; mudanças intergeracionais, que são claramente perceptíveis de uma geração para a outra em setores relevantes da população; e mudanças intrageracionais, que são claramente perceptíveis, de maneira generalizada, dentro de uma mesma geração, em aspectos fundamentais da experiência humana como: economia, família, cultura, política, entre outros.

Assim, as novas demandas e exigências do mercado, da força de trabalho e do perfil dos cidadãos obrigam os projetos e os indivíduos a desenvolverem processos de aprendizagem para acompanhar essas transformações (Ávila, 2008). Segundo essa perspectiva, atualmente estamos na chamada sociedade educativa, caracterizada pelo fato de todos os contextos serem de aprendizagem, atenuando a distinção entre educação inicial e educação permanente, assim como, pela necessidade de ter articulados entre si os três eixos de aprendizagens: as formais, as não formais e as informais (Ávila, 2008).

Sendo assim, seja através do retorno à educação formal, pela formação profissional, pelo uso de manuais e tutoriais ou qualquer outra fórmula, a educação e formação constantes dos indivíduos tornam-se, portanto, elementos chave para as sociedades do século XXI, na medida em que a formação inicial perde peso em contraste com a formação permanente e a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida pessoal tornam-se elementos fundamentais para aprender ao longo da vida (Enguita, 2001). E, no que diz respeito aos Projetos de Desenvolvimento Comunitário, estes possuem especificidades que podem contribuir para esse formato de sociedade educativa que serão analisados mais adiante, no capítulo 2.

1.3 A comunidade no centro do trabalho educativo

Apesar da “crise” enfrentada pela instituição escolar no século XXI, a escola ainda é encarada como um “meio de vida” e constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as actividades formais características da sala de aula, quanto às modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela (Canário, 2006).

As escolas constituem a base sólida de uma comunidade local que valoriza a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida, que acolhem sobretudo as crianças e os jovens e devem estar cada vez mais aptas a cooperar com outras instituições socioeducativas locais para proporcionar aos jovens

adultos, aos adultos e aos idosos, como dito anteriormente por Azevedo (2007), a possibilidade de aprender a ser, a fazer, a saber e a viver juntos.

Ainda assim, sabe-se que em alguns bairros, a principal referência para a população é a associação de moradores e não a escola, e que o sentimento de pertencimento social tem como uma de suas fontes a partilha de um mesmo território, uma vez que é o espaço onde se dão as relações sociais e cotidianas. Ladislau Dowbor (1994) utiliza o termo “espaço local”, em referência a uma unidade básica de organização social, como o município, o bairro, a comunidade e até o quarteirão. Além disso, agregar pessoas para um bem comum, a partir do sentimento de pertencimento a um grupo, de identificação social com um território e/ou de um problema coletivo, pode ser uma forma de operar com novas configurações de produção de conhecimento que possibilitam benefícios sociais nos atores e contextos envolvidos e perpassam por diferentes esferas (Dowbor, 1994).

Anísio Teixeira, como citado em Nunes (2010) também reconhece o papel ativo das comunidades por meio da sua concepção de educação na qual considerava necessária e indissociável a relação escola-comunidade, e que inclusive, afirmava que a educação deveria ser entregue como responsabilidade das comunidades e, em vez das centralizações federais, estaduais ou municipais, a educação deveria passar a ser, primordialmente, de responsabilidade local (Nunes, 2010). Essa concepção pode ser mais um caminho para o enriquecimento do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, o que representa um caminho importante para a “reinvenção” da escola e, na qual, a comunidade em que está inserida, tem um papel fundamental nesse percurso (Canário, 2006).

Isso quer dizer que as comunidades deverão estar a todo momento envolvidas na criação de práticas que trabalham na perspectiva da cocriação de projetos, com caráter experimental, intergeracional, com perfis, competências e habilidades diversificadas, com conhecimentos não certificados, porém, com “uso social relevante” (Costa, 2003). Nesta direção, Firmino da Costa (2003), propõe que saímos da dicotomia da ausência e carência (do analfabetismo, da iliteracia) e passemos a nos centrar, de maneira mais abrangente, realista e útil na identificação dos padrões de competências que as populações possuem e necessitam em uma sociedade em intensa mutação informacional cognitiva.

Isso porque, “o princípio motor de inteligibilidade urbana será, de maneira crescente, a apropriação do atributo de aprendente. Pessoas que aprendem, comunidades que aprendem, empresas que aprendem, organizações públicas que aprendem, em continuidade e sem descanso, serão os átomos constitutivos das moléculas sociais que acrescentarão valor à cidade do futuro” (Carneiro, 2001 in Azevedo, 2007, p.8) . O objectivo central do ensino-aprendizagem não será a emissão de diplomas, mas a construção lenta e quotidiana, responsabilidade de todos, de formas superiores de vida em comum (Azevedo, 2007).

Neste sentido, as práticas educativas que ocorrem fora dos muros da escola e que se fazem presentes nas associações de bairro, nos centros comunitários, em laboratórios experimentais e,

inclusivamente, nos projetos de Desenvolvimento Comunitário, estimulam outras configurações educativas que “surgem da intenção de dar voz a um enxame de experiências distribuídas, emergentes e paradigmáticas que têm origem excêntrica, imprevisível e contra-hegemônica e que merecem atenção” (Lafuente, 2013, p. 169), especialmente, nos novos formatos de sociedade.

Em outras palavras, é de fundamental importância promover a territorialização da acção educativa, ou seja, impulsionar o diálogo entre a escola e seu território, que consiste, precisamente, em criar e multiplicar as interacções entre diferentes modalidades, graus de formalização e parceiros da acção educativa, o que implica esbater as fronteiras entre o escolar e o não escolar e entre a educação formal e não formal e, assim, reforçar o potencial educativo de um território (Canário, 2006).

Azevedo (2007) defende um movimento de despertar daquilo que chama de instituições-recursos educativos de um território, que convergem e dão origem a novas redes de serviços públicos de aprendizagem. Cada instituição-recurso deve manter a sua autonomia, alicerçada numa história e em tradições e projectos, mas sempre ao serviço da aprendizagem e onde todas as instituições-recursos educacionais são instituições-recursos da comunidade (Azevedo, 2007).

O autor propõe o repensar do modelo de regulação local e comunitário (e, neste sentido, sistémico) da educação, similar a proposta feita por Anísio Teixeira (Nunes, 2010), na qual os cidadãos e as suas organizações, os professores e formadores, os pais das crianças e jovens, os representantes políticos das comunidades locais e os seus mais relevantes actores sociais tornam-se os agentes dessa regulação. Uma regulação sociocomunitária local em complemento e interacção sistémica quer com a acção do “sistema educativo mundial” quer com a acção reguladora do Estado nacional, mas que leva em conta a complexidade das instituições e das iniciativas, das estratégias, dos jogos de interesses e das vontades de cooperar dos actores sociais que povoam cada território (Azevedo, 2007).

Portanto, permanece o desafio não apenas de encontrar novos formatos para as práticas educativas, mas, sobretudo, de reinventar formas de fazer educação que dialoguem com as complexidades e especificidades de cada contexto - que aqui está associado ao conceito de “espaço local” de Dowbor (1994). Não há uma fórmula única ou universal que possa ser aplicada indiscriminadamente a todas as realidades, o que exige a construção de mecanismos contínuos de escuta das comunidades envolvidas. Essa escuta ativa possibilita que cada localidade identifique e mobilize seus próprios recursos endógenos — culturais, sociais, históricos — em articulação com recursos exógenos, sejam eles técnicos, financeiros ou institucionais, promovendo uma educação mais enraizada, significativa e transformadora.

Capítulo 2. Projetos de Desenvolvimento Comunitário

O debate sobre os projetos de Desenvolvimento Comunitário desenvolvido neste capítulo tem como foco a análise da concepção de desenvolvimento, com a intenção de perceber quais características determinam as transformações de uma comunidade e o que se busca quando se almeja seu desenvolvimento. Procura-se assim, o entendimento das contribuições dos projetos de Desenvolvimento Comunitário dentro do campo social para as demandas e especificidades relacionadas à sociedade educativa, assim como, refletir sobre a perspectiva educativa do trabalho realizado pelos profissionais da animação cultural para a promoção das aprendizagens dos atores envolvidos.

2.1 Os conceitos de Desenvolvimento

Há muita discussão sobre o uso do conceito de desenvolvimento com críticas que apontam inclusive ao aspecto colonial e neoliberal do termo, advindo do pós II Guerra Mundial, na qual as sociedades europeias defendiam que “o melhor modo de produzir bem estar para todos seria por meio da indução do crescimento econômico em zonas ótimas para cada atividade econômica” (Esdime, 1997, p.93). A Europa buscava replicar o processo de desenvolvimento que vivia na sequência da Revolução Industrial, no qual o progresso tecnológico, o crescimento da produção, a expansão dos mercados e o maior consumo, produziam uma sensação de aumento permanente dos recursos, que era identificada com o desenvolvimento (Esdime, 1997).

Porém, nos anos 70 percebeu-se que esse processo “não estava a aproximar as diferentes zonas do mundo no que se refere aos níveis de desenvolvimento” (Esdime, 1997, p.94). O progresso econômico acelerava-se, mas estavam excluídas dele algumas zonas dos países ditos desenvolvidos e quase todo o chamado terceiro mundo, reafirmando a predominância de zonas ricas e zonas mais pobres. Ainda assim, esse processo do chamado desenvolvimento, segundo Roque Amaro (2001), marcou de tal maneira a vida das populações e a reflexão teórica sobre isso, que surge como um conceito quase igual a bem estar, progresso e realização.

Portanto, esse resgate histórico é uma importante reflexão que traz luz a utilidade ou não desse conceito permanecer nas discussões de acadêmicos e nas ações de decisores políticos, na medida em que coloca em perspectiva quais os parâmetros que nos fazem entender o que se almeja para uma sociedade em busca de desenvolvimento.

Amartya Sen (2000) ressalta que é importante dar o devido valor aos mercados e ao progresso econômico, porém, a riqueza constitui-se como um meio para termos mais liberdade para levarmos o tipo de vida que queremos. Para o autor, o desenvolvimento tem de estar relacionado com as liberdades políticas e civis, constitutivas da liberdade humana, como um processo integrado de expansão de liberdades substantivas interligadas, nas quais devem ser considerados aspectos

econômicos, sociais e políticos. De forma “instrumental”, o autor define que essas liberdades estão relacionadas aos direitos e oportunidades que ajudam a promover a capacidade geral de uma pessoa e que, mais do que relacionadas aos fins do desenvolvimento, são os principais meios para uma sociedade alcançar esse objetivo. Essas capacidades estariam relacionadas às liberdades políticas, a facilidades econômicas, a oportunidades sociais, a garantia de transparência e a segurança protetora (Sen, 2000, p.25).

Porém, Roque Amaro (2001), introduz outra concepção de desenvolvimento que está centrada nas “necessidades mais fundamentais dos mais pobres”, a qual influenciou diretamente a formulação do conceito de Desenvolvimento Local, direcionado especialmente às “regiões, comunidades e grupos mais desfavorecidos” (Amaro, 2001, p. 162).

No entanto, Amaro (2001) vai além dessa definição inicial e identifica elementos fundamentais que caracterizam o Desenvolvimento Local ou Comunitário. Entre eles, destacam-se: a necessidade de transformação social da comunidade; a compreensão do território como um fator identitário, mais do que meramente geográfico; a valorização das capacidades e potencialidades locais articuladas com fatores externos; e a ênfase na construção de parcerias. Neste último aspecto, o autor ressalta a importância da cooperação, da definição de ações conjuntas e da mobilização das solidariedades locais como base para um trabalho integrado (Amaro, 2001, p. 167).

Contudo, ao tratar do conceito de desenvolvimento, Amaro (2001 p. 168) também direciona a atenção para o papel do Estado, ao qual atribui a função de “Estado-parceiro”. Isso porque o Desenvolvimento Local não é apresentado como um modelo alternativo ao desenvolvimento da sociedade contemporânea, mas sim como uma proposta de reorganização das formas de atuação coletiva e de construção social.

Em uma perspectiva complementar, Amaro (2018) amplia o debate ao aproximar o conceito de Desenvolvimento Local das propostas e reivindicações associadas à ideia dos Comuns. Essas propostas envolvem a gestão compartilhada de atividades e recursos materiais e imateriais e a rejeição da dicotomia tradicional entre o público (dependente do Estado) e o privado (dependente do mercado e com fins lucrativos). Em contraposição a esse sistema, os Comuns propõem uma lógica comunitária, que se opõe às dinâmicas hegemônicas do individualismo, da troca mercantil, da competição e de uma democracia meramente formal e superficial. Tais premissas dialogam diretamente com as práticas e princípios que orientam os projetos de Desenvolvimento Comunitário (Amaro, 2018), que serão apresentados no item a seguir.

Neste sentido, a transformação de uma comunidade e o seu consequente desenvolvimento deve caminhar paralelamente com a construção de novas formas de se viver em sociedade, atrelados ao empoderamento dos indivíduos para sua emancipação e conquista de liberdades, dando voz aos sem voz e promovendo a concretização do bem-estar de todos, na procura de novas formas de redistribuir o poder, melhorar a gestão dos problemas e reforçar a democracia (Amaro, 2018).

2.2 O papel dos projetos de Desenvolvimento Comunitário na sociedade educativa

No contexto de debates, reflexões e críticas históricas sobre desenvolvimento surge o conceito de Desenvolvimento Comunitário, influenciado por essa ampla gama de referenciais conceituais e práticos, mas que segundo Roque Amaro (2001), veio como uma crítica aos modelos políticos em vigor, a democracia representativa e as utopias dos anos 60 e 70. Inclusive, segundo o autor, o conceito de Desenvolvimento Comunitário ou Local vai desembocar em outro conceito amplamente conhecido que é o de desenvolvimento humano, que para além das necessidades mais básicas, introduz a necessidade da participação, da cidadania, da democracia participativa e da igualdade de oportunidades (Amaro, 2001).

Rosa Lima (2003) coloca que a democracia está em permanente construção, quer se considere nos diferentes níveis, desde a sala de aula, o espaço doméstico, de trabalho, a comunidade e até a nível mundial, o que faz com que seja necessária uma atenção cuidadosa e constante por parte dos cidadãos dispostos ao exercício efectivo de seus direitos e deveres, implícitos ao exercício de uma democracia participativa. A autora complementa que essa democracia é muito exigente e requer cidadãos plenamente competentes, emancipados, com voz própria e a tempo inteiro, para que os valores de igualdade, justiça e solidariedade operem efetivamente, mesmo com seus desafios inerentes. Isso pressupõe sujeitos politizados e emancipados, como propunha Paulo Freire, por meio de uma educação política, sem neutralidade, atrelada ao contexto histórico e que busca pontos de vista (Gadotti, 2012).

É portanto, por meio de uma educação política que favorece a democracia participativa, que são realizados os projetos de Desenvolvimento Comunitário, no qual os autores Caride, J. A. F., Pereira, O. M., & Callejas, G. V. (2008) propõem algumas características que identificam e caracterizam o ecossistema no qual esses projetos são realizados: as comunidades. Essas particularidades estão relacionadas com a sua população, por exemplo, que evoca o conjunto humano que forma a estrutura social da comunidade; ao seu território, que é o suporte geográfico da comunidade; as suas organizações sociais, que são as entidades que agrupam e outorgam o sentido de unidade à comunidade; a sua organização econômica, que é algo inerente à vida de toda a comunidade; as interações interpessoais de grupo e sociais, que são uma exigência central para a estruturação da comunidade; a consciência de pertença; e finalmente, os interesses comuns e a fluidez na comunicação, que servem de meio para o intercâmbio de ideias.

“O Desenvolvimento Comunitário busca o desenvolvimento da comunidade e não na comunidade” (Requejo Osório, 1991 e 1999 in Caride, J. A. F., Pereira, O. M., & Callejas, G. V. 2008, p.131) e, nos anos 70, passaram a surgir projetos realizados por ONGs que, além de levarem recursos externos, passam a desenvolver projetos “de baixo para cima”, ou seja, a partir das capacidades locais, com foco no terreno e no conceito de capacitação e empoderamento da comunidade local (Amaro, 2001). Nesta perspectiva, os projetos de Desenvolvimento Comunitário apresentam objetivos, formas de implementação e resultados de ordens diferentes, que se diferenciam em diversos aspectos dos

projetos sociais, uma vez que estes possuem, em sua maioria, caráter imediatista, assistencialista e nem sempre envolvem a participação ativa da comunidade Rosa Lima (2003).

Para que esse fazer coletivo possa acontecer com uma comunidade ativa e desempenhando um papel de agente de transformação da sua realidade, Roque Amaro (2018) definiu alguns princípios metodológicos que garantem “o envolvimento ativo, individual e/ou coletivo, da comunidade na abordagem dos seus problemas e necessidades e das respostas possíveis aos mesmos, na procura e na conquista do seu Bem-Estar e Bem-Viver, em todas as fases do projeto, que são: o diagnóstico, a conceção, a decisão, o planeamento, a direção, a execução, o acompanhamento e a avaliação”. O autor complementa que a forma como são abordados e definidos os problemas e valorizadas e potencializadas as oportunidades, devem ser parte de uma “visão integrada que considera e conjuga a comunidade nas suas várias dimensões e de maneira interdisciplinar” (Amaro, 2018, p. 24).

Neste sentido, o aspecto interdisciplinar nos permite fazer um paralelo com a perspectiva educativa dos projetos de Desenvolvimento Comunitário e refletir sobre o objetivo central do processo de ensino-aprendizagem, que segundo Joaquim Azevedo (2007), deve ser a construção de formas superiores da vida em comum. O autor afirma que as cidades (ou comunidades) devem passar a ter novos referentes de pensar e agir a partir da construção de Comunidades de Aprendizagem, que são um tecido de redes e de encontros, uma manta multicultural interconectada, com uma sociedade que pode oferecer a todos, sem exceção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos (Azevedo, 2007). Seriam, portanto, as cidades como espaços educativos ou cidades educadoras, nas quais a educação torna-se um comprometimento coletivo.

Dessa maneira, os novos formatos da vida coletiva, sejam cidades ou comunidades, devem ser uma decorrência das mudanças da sociedade contemporânea em que vivemos, na qual cada vez mais, o conhecimento e a informação se tornaram dimensões estruturantes, com uma intensidade e ritmo de mudanças que obrigam os indivíduos a desenvolver processos de aprendizagem, sem os quais, não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios da vida cotidiana (Ávila, 2008) (ver Capítulo 1). A aprendizagem se converte numa questão básica de cidadania, pois só assim os indivíduos poderão participar activamente nas diferentes esferas da vida: aprender torna-se importante não apenas porque aumenta o desempenho económico, mas também porque “melhora a capacidade de participar na vida pública ou de apreciar o desporto e a arte” (Rodrigues, 2003 in Ávila, 2008, p. 51) ou de podermos expandir as nossas liberdades, segundo as palavras de Amartya Sen (2000).

Sendo assim, na sociedade da aprendizagem ou educativa os projetos de Desenvolvimento Comunitário, por meio de suas orientações metodológicas e teóricas, podem ser considerados um complemento à escolaridade obrigatória, nos quais as aprendizagens passam a ter uma mudança de foco da ausência e carência para centrar-se nas competências que a população possui e necessita e, principalmente, que são acionáveis na vida social e coletiva (Costa, 2003).

2.3 Os educadores como animadores comunitários?

Roque Amaro (2018) acrescenta ao conceito de comunidade o aspecto mobilizador em torno de um objetivo comum - a ser realizado através da constituição de um “Grupo Comunitário” - e o define como “um conjunto de pessoas que se sentem parte de um mesmo grupo, são capazes de agir em conjunto, na defesa dos seus interesses ou na conquista de um sonho coletivo e reivindicam ter uma palavra a dizer nos problemas e nas decisões que lhes dizem respeito. Complementa que a comunidade é (ou, pelo menos, deveria ser) o centro, a essência e a razão de ser de um Grupo Comunitário e que só existe tendo-a como ponto de partida e finalidade, ou seja, é uma concretização e um resultado possível da existência de uma dinâmica de comunidade” (Amaro, 2018, p. 20). Para este autor os Grupos Comunitários são parte essencial dos projetos de Desenvolvimento Comunitário e devem ser compostos por 4 atores: a comunidade, as autoridades públicas (Estado), as organizações da sociedade civil externas à comunidade (e sem fins lucrativos) e os agentes econômicos (com fins lucrativos) (Amaro, 2018).

Em Portugal, a nomenclatura mais comumente utilizada para os profissionais atuantes no âmbito de projetos de Desenvolvimento Comunitário é a do animador comunitário, que neste sentido, possui um papel fundamental no processo de “mobilização de formandos com pouca ou nenhuma prática de aprendizagem formal” e na opção pela comunidade como seu espaço de atuação, “com suas várias dimensões da vida social, não tão pequena como a família mas nem tão grande como a sociedade” (Lima, 2003, p.142).

Porém, dentro dos campos educativo e social esses profissionais podem denominar-se educadores populares, sociais, comunitários, sociocomunitários ou animadores comunitários, sócio-educativos, socioculturais, entre outros, e possuem um papel crucial na construção de um processo investigativo, educativo e participativo, que “conceba e desenvolva um formato lento e gradual de respostas para questões e problemas relevantes para aquele grupo, objetivando remover obstáculos e, assim, criar condições para uma mudança social endógena na comunidade” (Lima, 2003). A mesma autora coloca que é por meio da “educação-ação” que os seres em formação (ou seja, todos nós) podem tornar-se mais capazes de se apropriar e de utilizar-se dos meios que permitem compreender e explicar os fenômenos e as situações, dimensões estas, indispensáveis da formação humana em uma sociedade educativa, na qual os conteúdos tornam-se menos importantes do que a capacidade e a motivação para continuar aprendendo (Patrícia Ávila, 2008).

É verdade que é possível elencar diferenças entre cada uma dessas funções e perfis de atuação desses profissionais, que vão desde a formação, a atuação, os públicos com os quais trabalham e os espaços onde desenvolvem seus trabalhos, até o uso da nomenclatura, na qual alguns são denominados animadores e outros educadores, pressupondo campos de atuação delimitados e diferenciados. Além disso, também existem diferenças conceituais dentro desses campos de atuação, que são ressaltadas por Gadotti (2012) quando reflete sobre a Educação popular, social, comunitária, não-formal, que

apesar da mesma área disciplinar, não são sinônimos (ver Capítulo 1).

Porém, não se trata de homogeneizar ou do exercício de enquadrar uma classe profissional, mas de apontar aspectos que unem esses profissionais do campo da Educação Social que, como diz Gadotti (2012), podem possuir uma relação de identidade, diferença ou complementaridade, mas que em seu fundamento, possuem competências voltadas para a emancipação humana com práticas e objetivos comuns orientados para a integração de sujeitos na sociedade em busca da transformação de suas realidades.

O mesmo ocorre no campo do Desenvolvimento Comunitário, “no qual os profissionais da animação comunitária realizam intervenções a partir de situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar, definidas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade”, e que assimilam o processo de aprendizagem a “uma concepção larga, multiforme e permanente de socialização” (Canário, 2006, p. 161), apesar de muito comumente serem distanciados ou mesmo se distanciarem da nomenclatura de educadores.

Canário (2006) chama a atenção para a identificação equivocada entre o universo educativo e o universo escolar, advertindo que essa confusão nos leva a uma visão truncada, incompleta e reducionista do processo educativo. Tal concepção limita a educação ao âmbito de organizações especializadas, estruturadas por sessões formais, programas definidos, sistemas de avaliação e certificações, desconsiderando outras formas e espaços legítimos de aprendizagem. Inclusivamente, segundo Rui Canário (2006, p. 160), “no conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do icebergue”. Isso porque, a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola, sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade (Canário, 2006).

Portanto, a função do animador comunitário possui mais do que atributos técnicos e profissionais adquiridos em situações educativas formais. Os elementos fundantes desse profissional estão atrelados ao entendimento de suas atribuições, ao perceber que educar se faz em simultâneo, reflexivamente e em grupo, o que significa que todos os implicados são realmente formandos e formadores (Lima, 2003). Isso retira esses profissionais (educadores e educandos ou animadores comunitários e atores sociais) de um estado de mero aplicadores de um saber qualquer e os permite sentir e estar em real estado de aprendizagem durante o processo de educação-ação (Lima, 2003). São profissionais que buscam, de maneira utópica, um mundo mais justo, produtivo e sustentável para todos e todas, no qual possam intervir e mudar o mundo que desejam transformar, conhecendo a realidade onde atuam, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe (Gadotti, 2012).

Capítulo 3. Metodologia

Com o objetivo de responder à questão de partida: “em que medida os projetos de Desenvolvimento Comunitário se constituem como práticas e experiências educativas em uma sociedade educativa?”, foi realizado um estudo de caso com o projeto Onda do Bairro, promovido pela Fundação Aga Khan (AKF), em Lisboa, no Vale do Chelas, no âmbito da medida dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS).

De maneira mais específica, este estudo busca responder aos seguintes objetivos relativos aos projetos de Desenvolvimento Comunitário: “(i) identificar os conhecimentos e competências adquiridos pelos participantes desses projetos; (ii) entender as principais contribuições deste formato de projeto para o fortalecimento dos laços de solidariedade comunitária no território; (iii) identificar práticas e estratégias educativas que contribuem como mecanismos de promoção da aprendizagem (iv) inferir as principais contribuições dessas práticas para as necessidades e exigências atuais da sociedade educativa”.

Dado que este estudo de caso foi desenvolvido concomitantemente ao processo avaliativo do projeto conduzido pela Fundação Aga Khan (AKF), neste capítulo, será exposto o enquadramento deste estudo de caso no contexto da citada avaliação, assim como, a metodologia utilizada.

3.1 Enquadramento da pesquisa na avaliação do projeto Onda do Bairro

Os CLDS são uma estratégia nacional portuguesa para “a inclusão social que visa dar continuidade aos programas de combate à pobreza existentes desde os anos 80 e dar corpo à nova estratégia do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI). Os Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), têm como finalidade promover a inclusão social dos cidadãos, de forma multisectorial e integrada, através de ações a executar em parceria, por forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social em territórios deprimidos” (IESE, ISCTE-IUL, & PPLL Consult., 2019, p. 2).

A escolha de um projeto enquadrado na medida CLDS foi considerada pertinente para a presente investigação, uma vez que este programa público de intervenção “combina a indução top-down de mudança, por meio da seleção dos territórios e da rentabilização de recursos da comunidade, com o reforço de dinâmicas bottom-up de desenvolvimento sócio-territorial, por meio do estímulo à participação das entidades locais, pelo estabelecimento de parcerias, pela forma como é definido o diagnóstico e os planos de ação, e pelo modo como são concretizadas as ações” (IESE, ISCTE-IUL, & PPLL Consult., 2019, p.10).

Foram desenvolvidas, até o momento, quatro gerações de CLDS iniciadas nos anos de 2007, 2012, 2015 e 2018, tendo a AKF promovido diversos projetos de desenvolvimento comunitário ao abrigo desta medida em todas as gerações, localizados em diferentes territórios da Área Metropolitana de Lisboa. Com o fim da geração 4G, a AKF considerou “oportuno, pertinente e relevante, aprofundar

conhecimentos e potenciar aprendizagens sobre 15 anos de execução e gestão de CLDS” (Fundação Aga Khan, 2024).

O processo avaliativo levado a cabo pela AKF estava previsto para ocorrer em 3 fases: (i) o mapeamento de impactos (ii) estudos de caso (iii) a elaboração de produtos de disseminação dos resultados da investigação. A pesquisa para esta dissertação integrou a fase 2, na qual foram realizados três estudos de caso de projetos CLDS promovidos pela AKF em diferentes gerações do programa, selecionados em função de critérios de maior ou menor “longevidade” e de diversidade territorial e temática (Fundação Aga Khan, 2024). Um desses estudos de caso abrangia o projeto Onda do Bairro, promovido pela AKF no Vale de Chelas, em Lisboa, tendo este constituído o contexto de pesquisa da presente investigação.

Ainda que com propósitos distintos, a participação no processo avaliativo de um projeto desenvolvido pela AKF mostrou-se apropriado, uma vez que ambos os objetivos - deste estudo de caso e da avaliação em andamento - eram complementares. A AKF realiza majoritariamente ações de intervenção em territórios com uma perspectiva comunitária e participativa e, com esta avaliação, buscava mapear as ações realizadas e os resultados alcançados ao longo dos diversos anos de execução do projeto no território. Em complemento, este estudo de caso teve como foco compreender, de forma mais aprofundada, em que medida o impacto exercido por um Projeto de Desenvolvimento Comunitário contribuiu para o fomento de diferentes conhecimentos e competências adquiridos pelos participantes, assim como, produziu mudanças e transformações no território.

3.2 Estratégia metodológica

O método utilizado para a realização deste trabalho foi o estudo de caso com o uso de técnicas de recolha de dados qualitativos, nomeadamente grupos focais, entrevistas semiestruturadas, observação do terreno, pesquisa documental específica relativa ao projeto e revisão bibliográfica.

Adicionalmente, foram escolhidas duas ações de destaque no âmbito do projeto Onda do Bairro, a fim de se realizar uma análise aprofundada, com base nos dados qualitativos recolhidos, que permitiu observar de forma mais densa os efeitos concretos do projeto na construção de competências individuais e no fortalecimento dos vínculos comunitários, contribuindo assim para responder aos objetivos deste estudo.

Essa metodologia foi integrada no processo em andamento da avaliação promovida pela AKF, com a qual se alinhou e para a qual contribuiu o presente estudo de caso. Em sua metodologia, a AKF, “privilegiou técnicas e procedimentos de recolha de dados no território, por meio de uma abordagem exploratória que, além de facilitar a proximidade dos investigadores com os contextos e com os atores locais, possibilitou identificar variáveis relevantes e delinear questões de pesquisa mais específicas, assim como, coletar diferentes perspectivas que puderam ser colocadas em confronto” (Fundação Aga Khan, 2024).

Para nortear o trabalho dos grupos focais e das entrevistas foram elaborados guiações semiestruturados (em anexo) compostos por 3 grupos de perguntas: (i) questões orientadoras, (ii) questões gerais e (iii) questões específicas, recortados por públicos específicos: a comunidade, os profissionais e a comunidade alargada e com categorias que se orientavam desde motivações e expectativas, até o perfil dos recursos humanos. Esse formato permitiu que as atividades fluíssem com um foco definido, porém, de forma flexível conforme os temas trazidos pelos participantes.

Integrei o processo de avaliação da AKF desempenhando o papel de investigadora e mediadora, junto das colaboradoras responsáveis pelo processo. Participei de reuniões de planejamento, da co-construção dos guiações, das visitas aos espaços do projeto, assim como, da realização de entrevistas e grupos focais com atores locais e do workshop online de sistematização de experiências para reconstrução histórica e análise crítica do projeto.

3.2.1 Grupos focais

O estudo de caso foi adotado como método por permitir uma compreensão aprofundada e contextualizada das dinâmicas geradas pelo projeto no território e, dentre as técnicas utilizadas, os grupos focais revelaram-se especialmente pertinentes, uma vez que a escuta dos participantes visa compreender as suas experiências de envolvimento nas atividades do projeto, tanto na sua dimensão coletiva quanto nas experiências e percepções individuais.

“Como técnica, esta prática de investigação ocupa uma posição intermédia entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” (Gondim, 2002; Liamputtong, 2011 in Santos, 2017, p. 5), na qual a espontaneidade, promovida pela discussão informal e característica dos grupos focais, pode potenciar a descontração dos intervenientes e a consequente fluidez discursiva (Santos, 2017). Espera-se assim, que este ambiente gere “uma particular propensão dos seus membros para relembrarem e revelarem conteúdos que, de outra forma, permaneceriam silenciados” (Merton et al., 1990; Bloor et al., 2001 in Santos, 2017, p. 6).

Em complemento, a metodologia utilizada pela AKF procurou mobilizar e recolher as perspetivas de atores relevantes para a realização dos grupos focais, desde os participantes diretos e indiretos com diferentes perfis, às organizações parceiras e outras entidades locais e autárquicas, bem como às equipas técnicas envolvidas (Fundação Aga Khan, 2024).

Para a realização dos grupos focais foi realizado um recorte de território e de público para abranger ao máximo as diferentes perspectivas do projeto, que serão detalhadas a seguir:

(i) Grupo focal comunidade I: composto pelos membros da associação de moradores do bairro, com o seguinte perfil: 10 participantes (06 mulheres e 03 homens), faixa etária entre 35 e 50 anos.

(ii) Grupo focal comunidade II: composto pelos técnicos e dirigentes das associações locais, com o seguinte perfil: 06 participantes (04 mulheres e 01 homem e 02 técnicos do projeto da AKF), faixa etária entre 35 e 50 anos.

(iii) Grupo focal parceiros: composto pelos técnicos das principais organizações executoras do projeto no território, com o seguinte perfil: 05 participantes (04 mulheres e 01 homem) faixa etária entre 35 e 50 anos.

(iv) Grupo focal de mulheres: composto por mulheres do território que fazem parte de um grupo musical, com o seguinte perfil: 04 participantes (sendo 02 mulheres, 01 mulher técnica do projeto no território e 01 homem dirigente de uma associação local) faixa etária entre 35 e 70 anos.

3.2.2 Entrevistas e análise documental

O Guia para Pesquisa de Campo de Beaud e Weber (1997), aponta que o pesquisador tem em mãos duas ferramentas, a entrevista e a observação, visto que são complementares, pois observar sem realizar entrevistas pode levar a uma compreensão limitada, enquanto entrevistar sem a observação corre o risco de resultar em um discurso descontextualizado. Para esta etapa do trabalho de terreno foram utilizadas ambas as ferramentas sugeridas pelos autores e a complementaridade de ambas foi fundamental para a pesquisa realizada. A ida ao território foi permeada pela observação da dinâmica local, especificamente de um dos bairros vulneráveis do território e dos estabelecimentos visitados em outra zona e, buscou captar a realidade tal como ela ocorre espontaneamente e com o objetivo de buscar compreender comportamentos, interações e linguagens utilizadas.

As entrevistas realizadas utilizaram um estilo informal e semi estruturado, que segundo Burgess (1984, p.84.), se baseia em um conjunto de temas e tópicos para formular perguntas ao longo da conversa, evitando assim, criar uma relação artificial entre o entrevistador e os pesquisados, seguindo uma tradição de entrevistas percebidas como "conversas com um propósito".

Essa linha metodológica defende que as conversas possuem mais valor do que sessões diretas de perguntas e respostas, pois fornecem dados ricos e detalhados que podem ser utilizados juntamente com outros materiais (Burgess, 1984). As seguintes entrevistas foram efetuadas:: (i) com o dirigente de uma associação de bairro, (ii) com a colaboradora da AKF que mediou os grupos focais e (iii) com uma técnica CLDS da AKF que desenvolveu o projeto no terreno.

Complementarmente, a análise documental foi realizada a partir de documentos disponibilizados pelos colaboradores da AKF relacionados aos projetos desenvolvidos no terreno pela instituição, assim como, relatórios analíticos referentes ao formato de projeto CLDS desenvolvidos em âmbito nacional em Portugal.

3.2.3 Análise dos dados

Definidos os objetivos da investigação e justificada a opção metodológica, vale ressaltar que a análise dos dados foi conduzida por meio da sistematização e categorização dos dados, que ocorreu com após a transcrição das entrevistas e dos grupos focais. A análise das informações coletadas baseou-se em três categorias analíticas alinhadas com os objetivos do estudo, que se demonstraram pertinentes

dante dos dados recolhidos, e que serão analisadas no capítulo 5: (i) Aprendizagens: conhecimentos e habilidades individuais e coletivas, (ii) Vínculos comunitários e (iii) Perfil dos técnicos do projeto e das associações.

Vale mencionar que em todas as fases da pesquisa foi respeitada a privacidade dos participantes, assim como, os dados pessoais e as informações recolhidas e, portanto, optou-se por anonimizar, não apenas os participantes, mas também os seus locais de origem e as entidades envolvidas no projeto.

Capítulo 4. Apresentação e caracterização do projeto Onda do Bairro

Com o objetivo de desenvolver o tema proposto, neste capítulo serão apresentadas informações relativas ao projeto Onda do Bairro 4^a Geração CLDS, por meio do enquadramento territorial, de dados estatísticos relativos à região (censos e estudos disponíveis), do detalhamento de ações de destaque e de testemunhos recolhidos no território. Este projeto teve sua atuação sistematizada no Relatório CLDS Vale de Chelas 2020 - 2023, elaborado pela Fundação Aga Khan (s.d.), que foi utilizado como uma das bases de consulta deste estudo, assim como, outros documentos cedidos pelos colaboradores da AKF e da pesquisa de dados referentes ao território em questão.

4.1 Caracterização do território: o projeto Onda do Bairro no Vale de Chelas

O Vale de Chelas é uma área de Lisboa que abrange as freguesias de Marvila, Beato e Areeiro e, para o desenvolvimento do Projeto Onda do Bairro, foram consideradas as freguesias de Beato, Areeiro e Penha de França.

Apesar da sua localização relativamente próxima ao centro da capital, os territórios de atuação do projeto são considerados “bairros sociais”, habitados por pessoas com diferentes origens e classes sociais, maioritariamente com um perfil socioeconômico vulnerável, e que têm enfrentado o desafio de integração social e da construção da identidade dessas populações. Um exemplo sobre esse aspecto foi trazido por um dos depoimentos de uma utente idosa de uma das entidades locais, que vive no bairro desde os 12 anos, faz parte do projeto desde seu início, em 2020 e disse que “até entrar no projeto, não conhecia nada de Lisboa”.

O projeto foi desenvolvido especificamente em contextos notadamente complexos do ponto de vista social e econômico, partindo de uma das premissas de intervenção do Programa CLDS na qual o território é uma dimensão essencial para o combate à pobreza (IESE, ISCTE-IUL, & PPLL Consult., 2019).

A geografia da freguesia do Beato exemplifica bem essa realidade. De acordo com os depoimentos dos técnicos do projeto participantes do grupo focal dos parceiros, a configuração territorial do bairro, atravessado por um vale, representava, em algumas situações, um fator de constrangimento. Esse relevo não apenas segmentava o território, como também acentuava as diferenças socioeconômicas entre os públicos atendidos pelo projeto, dificultando a permeabilidade e o alcance das ações em determinadas áreas. Ainda assim, conforme relatado no mesmo grupo focal, o projeto conseguiu promover iniciativas em toda a região, proporcionando o surgimento de apoios e parcerias antes inexistentes. Além disso, contribuiu para ampliar a percepção do Beato como um território integrado, superando a visão anterior de um bairro compartmentado.

Foi predominante a fala dos participantes de todos os grupos focais de que o projeto trouxe uma “preocupação social” para os problemas enfrentados no território, em contraponto a vertente de

projetos que eram desenvolvidos na região até então, maioritariamente focados no Programa BipZip - Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária de Lisboa, criado em 2011 pela Câmara Municipal de Lisboa. O Bip Zip teve, naquele território, um caráter voltado à melhoria dos espaços públicos e trouxe a requalificação de alguns espaços e construção de novos, como campos de futebol, pistas de skate, horta e escadarias.

Ainda assim, um dos bairros pertencentes à freguesia do Areeiro, continuou a enfrentar significativos desafios sociais e estruturais. Integrante do Programa Especial de Realojamento (PER), foi construído na década de 1980 por uma cooperativa de habitação, que viria a decretar falência poucos anos após o início do projeto. Como consequência, os moradores ficaram sem acesso às escrituras das suas habitações, o que originou uma disputa judicial que se arrasta até os dias atuais. Essa instabilidade legal contribuiu para o agravamento das carências estruturais do território, especialmente porque a administração pública se absteve, durante muitos anos, de realizar manutenções e melhorias nos espaços comuns. Além disso, a área enfrenta desafios sociais associados a um contexto de segregação sociocultural. O bairro é composto, em grande medida, por imigrantes e seus descendentes, incluindo comunidades de etnia cigana, africanos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), indianos e brasileiros, grupos que, em geral, residem de forma segregada em blocos habitacionais distintos.

Neste bairro foi realizada uma visita ao terreno e um grupo focal com o grupo musical local e, segundo os depoimentos coletados, não foram realizados serviços de reabilitação na região no decorrer dos anos, a energia chega de maneira ilegal, não há gás canalizado e não havia limpeza pública no bairro, já que a autarquia alegava não haver segurança para entrar no bairro para a prestação de serviços. Segundo o dirigente da associação local, o bairro é um “espaço de ninguém e seus habitantes estão esquecidos”.

Dados Estatísticos do Território

Os dados quantitativos foram obtidos por meio do II Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016 (Rede Social Lisboa. [s.d.]), com dados coletados em 2011 e que apresenta as seguintes informações referentes às freguesias abrangidas pelo projeto: Beato possui 12.737 habitantes, Penha de França possui 27.967 habitantes e Areeiro conta com 20.131 habitantes. O projeto Onda do Bairro atendeu um total de 3.687 pessoas, segundo o Relatório CLDS Vale de Chelas (s.d), o que resulta numa média de 6 % dos habitantes atendidos no território.

Com relação ao perfil dos habitantes destas freguesias, Areeiro apresenta 2.451 habitantes de 0 a 14 anos; 12.579 de 15 a 64 anos e 5.101 com mais de 65 anos. No Beato, são 1.549 habitantes de 0 a 14 anos; 7.833 de 15 a 64 anos e 3.355 com mais de 65 anos. Por fim, Penha de França possui 3.007 de 0 a 14 anos; 17.542 de 15 a 64 anos e 7.418 com mais de 65 anos. Das pessoas atendidas pelo projeto, 1.636 são mulheres e 2.051 são homens. Dentre estes, 2.041 adultos, 607 seniors, 574 crianças e 465 jovens (Fundação Aga Khan, s.d.).

Ainda segundo o Diagnóstico Social (Rede Social Lisboa. [s.d.]) , quanto ao grau de instrução, Beato apresenta o mais alto nível de analfabetismo dentre as freguesias pertencentes ao projeto, com 4,30% de habitantes, 3,19% em Penha de França e 1,68% em Areeiro. O Beato, dentre as freguesias analisadas para este estudo, também lidera o mais baixo índice de frequência escolar com 91,8% da população residente entre 6 e 19 anos que frequentam o sistema de ensino e 25,89% da população residente entre os 20 e os 30 anos que nem trabalha nem estuda. Já Penha de França apresenta 93,2% da população residente entre 6 e 19 anos que frequentam o sistema de ensino e 17,15% entre os 20 e os 30 anos que nem trabalha nem estuda e Areeiro apresenta respectivamente 95,5% que frequentam o sistema de ensino e 14,54% da população nesta faixa etária que nem trabalha nem estuda. Relativamente à escolaridade dos destinatários do Projeto, 713 possuem 1º ciclo, 700 possuem 2º ciclo, 359 completaram o 3º ciclo, 220 finalizaram o secundário, 278 a licenciatura, 230 não sabem ler/escrever e 631 sem dados (Fundação Aga Khan, s.d.).

Com relação à situação profissional, os números de desempregados registrados nos Centros de Emprego em 2008 apontam que Penha de França possuía 966 pessoas, Areeiro contava com 469 e Beato com 527 desempregados. No ano de 2014 esses dados passaram para 1504 em Penha de França, 899 em Areeiro e 884 no Beato, o que representa um acréscimo considerável do desemprego registado nestas freguesias, ainda que esses dados sejam menos recentes e que, provavelmente, o cenário tenha se acirrado nos últimos anos, principalmente, depois das crises geradas pela pandemia de 2020 (Rede Social Lisboa. (s.d.). Já a situação profissional dos destinatários do Projeto apresentou o seguinte panorama entre os anos 2020 e 2023: 853 eram estudantes; 816 estavam desempregados; 428 eram reformados; 404 eram empregados por conta de outrem; 138 eram empregados por conta própria; 386 eram pensionistas e 662 sem dados (Fundação Aga Khan, s.d.).

4.2 O projeto CLDS 4G Onda do Bairro

A AKF realiza intervenções no Vale de Chelas desde 2009, em parceria com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e, em 2020 iniciou o desenvolvimento da chamada 4ª Geração dos CLDS, com duração até 2023.

O projeto CLDS 4G Onda no Bairro teve como premissas fundamentais o fortalecimento das lideranças locais, por meio do apoio à criação de associações de moradores e de movimentos coletivos voltados à melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas.

Além disso, contou com a atuação de uma equipa multidisciplinar de técnicos, cujo objetivo era reforçar o trabalho desenvolvido no território, com foco específico nos eixos estratégicos do programa, que eram: (i) empregabilidade e formação, (ii) suporte às famílias na prevenção da pobreza infantil, (iii) promoção do envelhecimento ativo e apoio à população idosa e (iv) capacitação da auto organização dos habitantes (Fundação Aga Khan, s.d.). Esses 4 eixos de atuação serão detalhados a seguir a partir de informações sistematizadas pelo Relatório CLDS Vale de Chelas (s.d.).

Eixo 1- Emprego, Formação e Qualificação: Este Eixo teve como objetivo central promover a inclusão socioeconômica dos moradores, através do acesso a oportunidades de emprego, formação e qualificação profissional. A atuação foi orientada por uma abordagem centrada na pessoa, integrando-se com os demais eixos do projeto para oferecer respostas ajustadas às necessidades individuais. A Rede EFE (Rede de Empregabilidade, Formação e Educação) desempenhou um papel estratégico na articulação entre entidades locais e candidatos, favorecendo o encontro entre oferta e procura. Contou com a realização de 07 ações no território, sendo elas: (i) Onda Empregabilidade; (ii) Caravana; (iii) Onda Empreende; (iv) Onda Forma; (v) Fora da Caixa; (vi) Onda GPS; (vii) Onda 100 Ideias.

Eixo 2 - Famílias: As atividades desenvolvidas neste eixo centraram-se na promoção da parentalidade positiva e consciente, bem como na valorização da participação cidadã. Também buscaram facilitar o acesso das famílias aos serviços públicos e às entidades parceiras, superando um entrave recorrente na relação entre a população e as autarquias. Neste eixo foram desenvolvidas 06 ações, sendo uma delas definida como ação de destaque deste estudo (a ação GIRO). São elas: (i) Famílias Cidadãs; (ii) Onda de Afeto; (iii) Grupo Operacional Interfreguesias e Interinstitucional (GIRO); (iv) Onda para o Sucesso; (v) Onda Jovem; (vi) Gira no Bairro.

Eixo 3 - Seniores: As ações realizadas neste eixo tiveram como objetivo a promoção do envelhecimento ativo e apoio à população idosa, são elas: (i) Onda 3G e (ii) Onda Plural.

Eixo 4 - Comunidade: Neste eixo, foram desenvolvidas duas ações estratégicas e transversais, com o propósito de oferecer suporte às iniciativas dos demais eixos. Essas ações visaram promover a articulação entre associações de moradores, entidades locais e serviços públicos, de modo a viabilizar e dinamizar a implementação das atividades previstas nos diferentes eixos de intervenção, nomeadamente nos domínios da empregabilidade, do acesso a serviços, do apoio às famílias e do apoio à comunidade. São elas: (i) Onda em Rede e (ii) Onda do Bairro.

4.3 Ações de destaque

A presente investigação tem como alguns de seus objetivos compreender “de que forma os projetos de desenvolvimento comunitário contribuem para a aquisição de conhecimentos e competências de seus participantes” e de que maneira “essas aprendizagens favorecem o fortalecimento dos laços comunitários”. Parte-se da premissa de que os processos de aprendizagem individual além de ampliarem a capacidade de participação social, também alimentam dinâmicas coletivas que reforçam os vínculos entre moradores, promovendo cooperação, pertencimento e ação comunitária. Para isso, optou-se por analisar duas ações de destaque desenvolvidas no âmbito do projeto Onda no Bairro, que evidenciam, de forma integrada, os efeitos formativos e relacionais dessas experiências no território.

Essa escolha foi orientada pela relevância atribuída a essas ações pelos próprios participantes, durante o processo de escuta no território. A frequência e a consistência dos testemunhos permitiram

identificar essas iniciativas como representativas dos impactos individuais e coletivos gerados pelo projeto.

O Grupo Operacional Interfreguesias e Interinstitucional (GIRO) e o Curso de Líderes e Animadores foram iniciativas consideradas particularmente transformadoras tanto para os moradores quanto para o território como um todo. Foram frequentemente mencionadas pelos participantes como experiências significativas, que geraram mudanças duradouras nas dinâmicas individuais e coletivas. Foram ações reconhecidas como recursos valiosos para as comunidades envolvidas, com impacto direto na sua organização, participação, sentimento de pertencimento e conquista de aprendizagens.

O Grupo Operacional Interfreguesias e Interinstitucional (GIRO) foi criado em caráter emergencial durante a pandemia, com foco na articulação territorial e intervenção com as famílias. Posteriormente, a iniciativa evoluiu para um projeto estruturado de integração de serviços na região e, sua permanência no território, para além do contexto pandêmico, oferece elementos que o caracterizam como um Grupo Comunitário, conforme conceito trabalhado no Capítulo 2, na medida em que reúne pessoas de um território que se reconhecem como parte de um coletivo, mobilizadas em torno de um objetivo comum e atuantes na defesa de seus interesses. Essa articulação reflete a dinâmica de comunidade descrita por Roque Amaro (2018), com participação ativa dos diferentes atores sociais envolvidos no desenvolvimento comunitário. Esta iniciativa, portanto, constitui um exemplo relevante para a compreensão dos mecanismos catalisadores do fortalecimento dos laços comunitários, um dos eixos centrais analisados neste estudo.

Já o Curso de Líderes e Animadores, elaborado para a capacitação e formação da comunidade, foi citado em recorrentes depoimentos individuais como algo transformador da vida dos participantes em decorrência dos conhecimentos e aprendizados gerados no nível pessoal e profissional, aspectos a serem analisados neste estudo no âmbito da identificação de conhecimentos e competências adquiridas pelos participantes de um projeto de Desenvolvimento Comunitário.

Dessa forma, tanto o GIRO quanto o Curso de Líderes e Animadores se destacam como iniciativas centrais para compreender os efeitos de um Projeto de Desenvolvimento Comunitário na aquisição de competências individuais e na criação de vínculos de solidariedade que, de forma articulada, revelam transformações nas trajetórias pessoais e nas dinâmicas coletivas no território. A seguir, essas duas ações serão apresentadas em maior profundidade, considerando seus impactos individuais, coletivos e territoriais.

Ação 1. Grupo Operacional Interfreguesias e Interinstitucional (GIRO) - grupo criado durante a pandemia, na freguesia do Beato, teve como foco inicial a distribuição de alimentos e, com o passar do tempo, adquiriu papel estratégico no território, na medida em que “fez com que os parceiros e líderes comunitários se conhecessem e passassem a articular e comunicar ações conjuntamente” (depoimento extraído no grupo de técnicos do projeto).

Chegou a incorporar 22 entidades e articula sua atuação com a Comissão Social da Freguesia do Beato, alinhando suas estratégias aos objetivos já desenhados pela Junta da Freguesia, que eram voltados à família, ao emprego e ao envelhecimento, otimizando e evitando a duplicidade de ações na mesma região.

Posteriormente, criou-se um GIRO no mesmo formato na freguesia de Penha de França, com a participação de 07 entidades que passaram a atuar de maneira articulada com o GIRO do Beato.

Segundo depoimento de uma técnica CLDS: “as situações e preocupações que antes eram resolvidas de maneira individual, passaram a ser trazidas para o grupo, que juntos encontravam soluções comuns”. A busca por soluções comuns fez com que fosse criado um Grupo de Discussões de Casos, com a participação de 7 entidades, o que favoreceu o processo no qual o próprio território passou a perceber que possui respostas para suas demandas através de sua rede local de parcerias.

Segundo o grupo de técnicos CLDS, “isso impulsionou um conhecimento efetivo da comunidade e das suas necessidades, além do domínio dos técnicos parceiros que passaram a ter uma visão diferente do território, uma visão mais global”, já que antes, as demandas ficavam centralizadas na Santa Casa de Misericórdia de Lisboa que, por sua vez, não conseguia responder a todos os casos. Soma-se a isso, um depoimento de uma técnica das associações que ressalta a perspectiva da relação de colaboração e coesão entre os técnicos das associações e os técnicos do projeto: “os técnicos CLDS têm algo que nós não temos, mas nós temos algo que eles não têm”.

Esse processo de articulação e integração das comunidades resultou na criação do Balcão do Bairro, espaço de atendimento e suporte diário aos moradores, famílias, associações e comércio local, que integra técnicos de diferentes entidades, de forma descentralizada, a partir dos espaços comunitários das associações de moradores. Essa ação impulsionou a construção de ações comuns para o território, iniciando um “processo de integração de serviços e atendimento integrado no território”, segundo a fala de uma das técnicas CLDS. Tornou-se um espaço de referência para a comunidade, na medida em que “responde a dificuldades de acesso a serviços, nomeadamente de tradução de linguagem, mediação e articulação entre os diferentes serviços, com o fim de capacitar os moradores na resposta aos desafios diários de acesso à sua cidadania” (Fundação Aga Khan, s.d.).

O GIRO foi apontado como fator fundamental para a integração das ações que já eram realizadas no território de maneira dispersa e, que a partir da criação deste grupo, passaram a trabalhar de maneira estratégica e com visão global do território. Foi criado um trabalho em rede a partir da construção de Planos de Ação articulados com as ações do projeto, o que evitou a sobreposição de ações, facilitou a comunicação e potencializou o trabalho e as ações que já existiam. “Deu legitimidade e capacidade de liderança à equipe que já atuava no território, que passou a se mobilizar para muitas coisas” (técnica do projeto).

Ação 2.Curso de Líderes e Animadores - foram elaboradas 5 edições do curso de formação da comunidade, que tinha como objetivo capacitar as lideranças locais e técnicos das entidades para a

realização do trabalho associativo. A 1^a edição foi realizada antes do início do projeto, em maio de 2020, e teve como público os técnicos das associações que já atuavam em projetos realizados no território. Na 2^a edição, realizada em julho do mesmo ano, teve como público “mais de 150 jovens do território”, segundo depoimentos do grupo de técnicos das associações e, os mesmos técnicos foram incorporados como parte da equipe dinamizadora e colaboraram para o desenvolvimento dessa edição.

Esse curso foi apontado como fator primordial para dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado nos bairros, porém, de forma mais assertiva e com enfoque mais colaborativo e técnico, uma vez que os cursos ajudaram a perceber problemas comuns e “criar pontes com outros territórios”, segundo depoimento de um técnico das associações.

O público participante foi diverso e atingiu desde pessoas que não atuavam na área do associativismo e acabaram por encontrar neste campo uma nova profissão, até aqueles que já possuíam um papel de liderança comunitária, mas não possuíam formação técnica. Uma técnica das associações disse que “antes achava que era só agarrar as crianças e ir ao jardim, mas depois aprendemos que não é só diversão, temos que ter outros tipos de preocupações quando somos monitores”. Depoimentos relativos à demonstração da ampliação da cidadania e do entendimento de direitos e deveres, tanto no âmbito pessoal como no profissional, também foram constantes no grupo de técnicos das associações: “aprendemos que para além das cobranças que nos eram feitas, tínhamos direitos que podíamos cobrar da Câmara.”

Além da aprendizagem voltada aos conhecimentos necessários para atuarem como lideranças locais, os participantes adquiriram habilidades que permitiram tornarem-se dinamizadores das várias atividades realizadas pelo projeto. Desde as colônias de férias para as crianças, até as atividades e passeios com os idosos, o que fez este curso ser visto como uma mais valia no território que abrangeu várias gerações do Vale de Chelas.

Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados

Tendo como ponto de partida a apresentação do Projeto Onda do Bairro, a caracterização aprofundada do território do Vale de Chelas e a descrição das ações consideradas de destaque - a rede GIRO e o Curso de Líderes e Animadores - busca-se aqui a apresentação e a análise crítica das evidências obtidas na pesquisa de terreno, em diálogo com os conceitos teóricos previamente discutidos.

Para orientar esta discussão, foram definidas três categorias analíticas, construídas a partir dos elementos e dimensões mais recorrentes identificados no trabalho empírico e que servem de apoio para responder aos objetivos que orientaram esta investigação: (i) Aprendizagens: conhecimentos e habilidades individuais e coletivas, (ii) Vínculos comunitários e (iii) Perfil dos técnicos do projeto e das associações.

A escolha dessas categorias fundamenta-se na intenção de compreender os impactos deste projeto no território através de um ponto de vista educativo, desde a dimensão individual, refletida nas aprendizagens, até a dimensão coletiva, expressa nos vínculos comunitários.

Parte-se, assim, da hipótese de estas dimensões se revelarem complementares e interdependentes, tomando a aprendizagem individual como um contributo para o fortalecimento do tecido comunitário, ao ampliar a participação e a capacidade de atuação coletiva, enquanto os vínculos comunitários, por sua vez, configurariam ambientes propícios à cooperação e à troca de saberes, potencializando os processos de aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação dos educadores, representados pelos técnicos do projeto e das associações, será analisada como uma dimensão transversal, que poderá articular e dinamizar essas relações. A partir destas categorias, propõe-se, assim, uma leitura aprofundada e integrada dos impactos do projeto no território, relacionando as experiências vividas pelos participantes com os objetivos da presente investigação.

5.1 Aprendizagens: conhecimentos e habilidades individuais e coletivas

Esta primeira categoria de análise está diretamente relacionada ao objetivo de compreender a aquisição de conhecimentos e competências pelos participantes do projeto Onda do Bairro. A partir dos dados recolhidos, busca-se identificar processos formativos que ocorreram tanto no plano individual, como o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, de capacidades comunicativas e da consciência sobre direitos e deveres, quanto no plano coletivo, por meio da construção de saberes compartilhados, da atuação colaborativa em dinâmicas participativas e do exercício de aprendizagem entre a comunidade que gera frutos para a comunidade.

Esta análise também se articula com o objetivo da investigação que busca examinar de que forma tais aprendizagens respondem às exigências contemporâneas da sociedade educativa,

valorizando práticas formativas que ocorrem fora dos espaços escolares formais e que contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Diante disso, as aprendizagens individuais resultantes das iniciativas realizadas pelo projeto tiveram destaque nos grupos focais, como expressa o depoimento de uma participante: “aprendi aqui em três ou quatro anos o que não aprendi em 60 anos de vida”. Antes das atividades do projeto, alguns moradores da região relataram nunca terem saído de seus bairros e que, a partir dos passeios organizados pelo projeto, passaram a conhecer outros pontos da cidade e até outros países.

Os impactos dessas aprendizagens tornam-se evidentes nos relatos dos participantes, revelando ganhos significativos para os sujeitos envolvidos e, consequentemente, para a comunidade. Um exemplo marcante é o depoimento de uma integrante do grupo focal dos técnicos das associações, que afirmou: “aprendi a estar e conversar em público, descobri que tinha capacidades”. Além do fortalecimento da autoconfiança e do desenvolvimento de habilidades interpessoais, os cursos ofertados pelo projeto possibilitaram-lhe a construção de uma nova trajetória profissional, no ramo de catering, e a criação de um espaço comunitário, que, segundo essa participante, “além de vender comida, recebe as pessoas para conviver e conversar”. Esse relato ilustra como os processos formativos transcendem a dimensão técnica, gerando transformações subjetivas e impulsionando práticas com potencial agregador no território. Outro exemplo adveio do grupo focal da comunidade, na qual uma moradora do território, atualmente monitora dos projetos e com um papel de referência especialmente com idosos afirmou: “meu número de telefone não é mais pessoal, é do grupo (...) tenho um balcão ambulante que é meu telefone (...) ainda estou na fase do aprendizado, estou a aprender, antes que eu faça asneiras, prefiro perguntar a quem sabe”.

O curso de líderes, que, embora tenha sido uma iniciativa exógena, concebida e sugerida pela entidade executora do projeto como uma estratégia de intervenção, encontrou forte adesão no território, devido ao seu caráter comunitário que, apesar de ter sido oriunda de uma lógica “de cima para baixo”, teve seu desenvolvimento realizado de maneira horizontal e com a participação da comunidade. O depoimento de uma técnica das associações e participante do curso revela os impactos significativos na trajetória dos participantes: “aprendi a ser uma técnica e a apoiar os moradores do bairro não somente como vizinha, mas como profissional”. No grupo focal com membros da comunidade, um dos participantes relatou que com a formação oferecida pelo curso, passou a perceber como as pessoas precisavam de ajuda, tornou-se dinamizador da associação, responsável pelo espaço físico da entidade e afirmou: “transformou totalmente a minha vida, salvou minha vida depois que tive uma doença”.

O impacto na dinâmica comunitária também é evidenciado nos relatos dos próprios participantes e técnicos envolvidos no projeto. Um técnico de uma associação declarou: “alterei o percurso normal dos jovens da minha geração na minha comunidade, que na sua maioria hoje são operários. O fato de ter me envolvido com os técnicos que já atuavam antes no território, mudou minha postura e meu envolvimento e a comunidade acabou por ganhar com isso”.

A criação do GIRO, outra ação de destaque descrita no capítulo anterior, também gerou aprendizados consistentes para o tecido coletivo do território que, segundo os técnicos do projeto: “o trabalho em rede impulsionou uma forma de atuação mais horizontal e descentralizada”, já que antes do projeto o trabalho de intervenção social naquele território estava concentrado junto com outras poucas lideranças.

Os mesmos técnicos apontaram que “o projeto contribuiu para que pudessem exercer suas funções de maneira mais efetiva, com uma visão mais global do território considerando a soma de narrativas das situações e emergências que lhes eram apresentadas”. Disseram que a partir de então: “o trabalho passou a ser desenvolvido de maneira integrada e passaram a ouvir os utentes, os técnicos das associações e as autarquias, o que agilizava as soluções dos casos”. Nota-se portanto, que as iniciativas impulsionadas pelo Onda do Bairro propiciaram aprendizados para muitas das lideranças locais que passaram a se reconhecer como sujeitos legitimados, empoderados e capacitados para atuar em suas comunidades.

Depreende-se assim, que os efeitos das aprendizagens perpassaram o plano individual e reverberaram na coletividade, fortalecendo vínculos, promovendo a troca de saberes e incentivando a participação ativa nos espaços comunitários. À medida em que os indivíduos desenvolvem autoestima, autonomia e consciência crítica, tornam-se agentes mais engajados e colaborativos, influenciando o ambiente ao seu redor. Esse movimento parece ter contribuído para a construção de uma comunidade mais coesa, onde o crescimento pessoal de cada um impulsionou também transformações coletivas.

5.2 Vínculos comunitários

A segunda categoria de análise está vinculada ao objetivo deste estudo de investigar o fortalecimento dos laços de solidariedade comunitária no território. A partir dos depoimentos dos participantes e da observação direta das dinâmicas locais, analisa-se como o projeto contribuiu para a criação e/ou intensificação de vínculos entre moradores, organizações e técnicos, favorecendo o senso de pertencimento, o reconhecimento mútuo e a construção de redes colaborativas. Esta categoria busca evidenciar os efeitos deste projeto de desenvolvimento comunitário na coesão social e na mobilização coletiva, considerando que o fortalecimento dos laços comunitários é condição essencial para a sustentabilidade das ações e para a transformação dos territórios marcados por desigualdades. Entende-se que tais vínculos não apenas refletem uma comunidade mais integrada, mas também revelam sujeitos empoderados de seus direitos, deveres e potencialidades.

Neste sentido, um dos desafios e objetivos do estudo realizado no terreno foi tentar encontrar regularidades na análise da situação investigada, conforme propõe Mitchell (1996). Ficou evidente que a forma como os moradores do Vale de Chelas acessavam (ou deixavam de acessar) os serviços

públicos era marcada por desconfiança, dificuldade de comunicação e exclusão sistemática e que, possivelmente, esteja atrelada aos processos estruturais de exclusão social vivenciados neste território.

Desse modo, é notável a contribuição gerada pelo GIRO que, conforme apresentado no capítulo anterior, pretende posicionar a comunidade como protagonista da ação. De acordo com os relatos auscultados, a ação GIRO foi criada pela comunidade e destinada à comunidade, elemento que, de partida, denota sua relevância e aumenta a probabilidade de se manter como um mecanismo que seja absorvido de forma perene no território, o que de fato ocorreu. Além disso, a ação procurou estabelecer redes e conexões sólidas que permeiam uma nova forma de se relacionar no território, por meio da consolidação de espaços de escuta e decisão coletiva, possibilitando que os moradores tivessem voz ativa nas questões que impactam diretamente seu cotidiano. Ao criar canais legítimos de participação, o GIRO procurou fortalecer o protagonismo local e a governança comunitária, conforme os exemplos do Balcão do Bairro, da rede de entidades interligadas, do Grupo de Discussões de Casos, dentre outras iniciativas apresentadas no capítulo anterior.

Para além do GIRO, as parcerias no território revelaram-se um dos itens centrais do desenvolvimento do projeto e “o Onda do Bairro apostou no reforço das lideranças locais, através do apoio à criação de várias associações de moradores e de movimentos coletivos de suporte à qualidade de vida daquelas comunidades” (Fundação Aga Khan, s.d.). A mobilização comunitária no território era considerada frágil, uma vez que havia somente duas comissões de moradores, que cuidavam essencialmente de problemas relacionados à manutenção dos prédios, segundo depoimento dos técnicos do projeto. A presença institucional era de responsabilidade exclusiva da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, através das suas ações sociais que atuam na região há muitos anos e que também apoiaram na criação de algumas das associações existentes até hoje. Os técnicos das associações ressaltaram a articulação e o trabalho comunitário que passou a existir no território: “passamos a concretizar as ideias que já existiam e as associações passaram a trabalhar conjuntamente”.

Inclusive, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa desempenhou papel fundamental na execução de todas as ações e integrou o projeto com a participação de 5 das suas instituições sociais. Ainda, no decorrer desses 3 anos, o Projeto contou com 15 ONGs, 2 Entidades privadas, 11 Entidades públicas, 13 Empresas, 11 Organizações de Base Local e 6 Instituições Acadêmicas (Fundação Aga Khan, s.d.).

As parcerias são ressaltadas também pelo Relatório CLDS Vale de Chelas (s.d.), que aponta que o contexto atual de organizações atuantes no território teve um aumento considerável, uma vez que “mais do que recursos humanos, o projeto trouxe novos parceiros ao território”. O grupo focal dos técnicos do projeto também evidenciou esse aspecto quando trouxeram o exemplo de uma das zonas mais envelhecidas do território, onde novas dinâmicas foram impulsionadas a partir do envolvimento de parcerias com a juventude nas ações do projeto, o que ressalta a importância de estratégias que

promovem a troca de saberes entre gerações e ampliam o engajamento coletivo nas transformações do território.

Destacaram-se também depoimentos sobre a solidariedade e o apoio mútuo que passou a existir com o trabalho das associações locais, de maneira que os moradores, principalmente os mais idosos, passaram a se sentir mais seguros pela rede de cuidados que se formou com o trabalho associativo: “sentimos que se algo acontecer e precisarmos de ajuda, teremos a quem recorrer, desde uma ambulância ou um uber e que mesmo quando não vou à associação, sei que tenho ajuda se precisar”, disse uma das utentes do grupo focal da comunidade.

Tornou-se evidente no território o papel de referência assumido pelas associações locais, conforme revelado por depoimentos coletivos no grupo focal dos técnicos das associações, que indicam que a comunidade passou a demonstrar maior confiança e engajamento nas atividades do projeto a partir do momento em que os próprios moradores começaram a assumir diferentes funções dentro das entidades. Em muitos casos, técnicos das associações e utentes cresceram juntos ou se conhecem há décadas, o que fortaleceu ainda mais os vínculos e a efetividade do trabalho realizado.

Uma das utentes afirmou: “a associação é uma segunda casa para mim, posso fazer as unhas, tomar um banho, ajeitar o cabelo.” Por sua vez, um técnico da associação reforçou essa percepção de proximidade e pertencimento ao afirmar: “elas (as idosas utentes) são praticamente nossas colegas; elas dinamizam, chamam o pessoal para as atividades, fazemos tudo junto.

Além dos idosos, uma moradora do território no grupo focal dos técnicos das associações também citou mudanças na sua dinâmica familiar e relatou que após participar do projeto sentiu que conseguiu “incluir seus filhos em um ambiente de comunidade”, já que como imigrante, ficava muito fechada com seus filhos em casa e o trabalho das associações na região fez com que seus filhos “ficassem mais abertos e passassem a conviver com outras crianças”.

Esse aspecto corrobora a premissa apontada pelo Relatório Final da Avaliação de Impacto dos Contratos Locais de Desenvolvimento Local CLDS (IESE, ISCTE-IUL, & PPLL Consult., 2019), que afirma que as mudanças sócio-territoriais devem alterar o modo como funcionam as instituições no território, de maneira a aperfeiçoar os processos participativos e promover a auto-organização, de modo a oferecer às famílias e às pessoas as oportunidades, os apoios e as capacidades que lhes permitam escapar das situações de pobreza.

A partir destes elementos demonstra-se que o fortalecimento das relações de confiança, solidariedade e colaboração no território não se deu apenas como um efeito colateral das ações do projeto, mas como um resultado direto da criação de espaços legítimos de formação, participação, concertação e reconhecimento mútuo. Os processos de aprendizagem individual e o empoderamento dos sujeitos descritos na seção anterior podem, assim, funcionar também como mecanismos impulsionadores dos vínculos comunitários, criando um mecanismo contínuo de reforço entre o individual e o coletivo.

5.3 Perfil dos técnicos do projeto e técnicos das associações

A terceira categoria de análise volta-se para os profissionais envolvidos na implementação das ações do projeto que, neste estudo, são identificados como técnicos do projeto - contratados externos, neste caso pela AKF -, e os técnicos das associações - lideranças comunitárias residentes do território. Essa categoria busca refletir sobre o perfil e a atuação desses profissionais no território do Vale do Chelas, explorando seu papel na articulação entre as dimensões individual e coletiva discutidas anteriormente. Apesar de exercerem funções educativas, muitas vezes estes profissionais não se reconhecem, nem são reconhecidos socialmente como educadores, revelando tensões e invisibilidades em torno desse papel educativo nos territórios.

Neste sentido, o relato de um dos técnicos das associações sobre o trabalho desempenhado pelos técnicos do projeto resume a complexidade dessa função: “os técnicos do projeto não são uma equipa de intervenção comunitária, são uma equipa motivacional”. Esse depoimento demonstra algumas das camadas escondidas nessa profissão que possui um papel transversal de fomentar aprendizagens, fortalecer vínculos comunitários e ainda sustentar as dinâmicas colaborativas que tornam ambas possíveis.

Foi defendido por Roque Amaro (2018, p. 22) que os projetos de Desenvolvimento Comunitário possuem premissas, fundamentos, metodologias e práticas de “fertilizadores de atores endógenos”, ou seja, devem propulsionar o empoderamento dos indivíduos para sua emancipação e conquista de liberdades dando “voz aos sem voz”. Assim, quando um depoimento do terreno afirma que mais do que a execução do projeto, os profissionais desempenham um papel de incentivadores, isso corrobora com o conceito do autor, na medida em que evidencia o compromisso desses profissionais com a mobilização das potencialidades locais e com a criação de condições para que os próprios sujeitos se tornem protagonistas dos processos de transformação social.

Outro relato afirmou que “tudo depende dos técnicos” (depoimento coletivo no grupo focal dos técnicos dos projetos), com relação ao papel desempenhado por esses profissionais, que possuem uma função com tantas sutilezas e nuances que extrapolam o conhecimento estritamente técnico. Ainda, complementaram com aspectos que sugerem um perfil necessário para exercer essa função: é preciso “ter disponibilidade, fácil integração, visão estratégica e perfil comunitário”, além da “necessidade de ter experiência prévia no associativismo”.

Isso denota aptidões de um profissional que além das características técnicas, demanda competências e habilidades que perpassam por aspectos relacionais, pela sensibilidade para lidar com contextos diversos e com a capacidade de mediação entre saberes formais e experiências comunitárias. Essas competências, muitas vezes desenvolvidas no cotidiano do território e não em espaços formais de ensino, nos levam à pergunta já feita por Gadotti: “como educar o educador social? E onde ele se forma?” Gadotti (2012, pg. 13)

Paulo Freire (1996) utiliza o conceito de formação para a prática educativa na qual “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Paulo Freire, 1996). Possivelmente essa seja a principal diretriz para esse profissional poder compreender sua própria trajetória como um processo contínuo de aprendizagem mútua, em que ensinar e aprender se entrelaçam na relação com o outro e com o território. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação do educador social acontece, sobretudo, na prática reflexiva e no compromisso ético com a transformação social.

Quando perguntado sobre a motivação que o fez trabalhar na área comunitária, um dos técnicos do projeto disse que “não tem só a ver com o que fazemos, tem a ver com acreditarmos no que estamos fazendo”. Mais do que isso, alguns dos técnicos foram convidados para o casamento de pessoas da comunidade que disseram que enxergam esses profissionais para além do trabalho que desempenham. Estabeleceram-se relações verdadeiras com o passar do tempo: “eles escutam, estão disponíveis, nos empurram, motivam, gritam, são chatos, e muitas vezes passam mais tempo na comunidade (...) do que as pessoas que moram no território (...) não é somente um trabalho técnico (...) eles convivem como um de nós ”(relato dos técnicos das associações).

Vale ressaltar o formato empregado no Onda do Bairro, comumente desenvolvido por projetos de Desenvolvimento Comunitário, no qual existe a complementaridade do trabalho desempenhado pelos técnicos do projeto e os técnicos das associações. A complementaridade e o apoio mútuo sobressaíram como fatores de eficácia no desenvolvimento de um trabalho integrado e com propósito, principalmente quando, segundo depoimentos dos técnicos das associações, a comunidade não sabe identificar que cada técnico é pertencente a uma organização diferente, o que denota uma atuação integrada no território e focada em resolver situações.

Portanto, as práticas realizadas por estes profissionais, mesmo que não sejam formalmente caracterizadas dentro do âmbito educativo, contribuem para que os efeitos de um projeto se enraízem e reverberem no cotidiano das comunidades envolvidas e, não há outra forma de fazer isso acontecer senão ao perpassar pelas aprendizagens individuais e coletivas. Como afirma Gadotti (2012), são essas educações (social, popular, comunitária) que podem exercitar-se também fora da modalidade da educação chamada “formal”, mas que são tão “formais” quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação Gadotti (2012, p. 06).

Capítulo 6. Conclusões

A perspectiva de Beaud e Weber (1997) de que o campo é um trabalho, não uma passagem, uma visita ou uma presença, e que não somente se vai ao campo, mas se fica ali e se trabalha ali, traz reflexões importantes sobre a relação que se estabelece com o território, as pessoas e com a realidade vivida por elas.

Essa perspectiva nos reforçou a sensação de escassez: a percepção de que o tempo de imersão no terreno não foi suficiente, de que o número de entrevistados era reduzido, da insuficiência de dados, da dificuldade de mobilização para realização das entrevistas, dentre outros fatores que impediriam de sentir-nos preparadas para não julgar, condenar ou trazer um ponto de vista superior diante daquilo que estava sendo colocado no papel.

Ainda assim, entendemos que essas limitações, embora tenham impactado o volume de informações coletadas, não comprometeram a qualidade reflexiva do trabalho. Ao contrário, reforçaram a necessidade de uma postura ética e atenta diante do campo, ao reconhecer que a construção do conhecimento não se dá apenas pela quantidade de dados, mas sobretudo pela profundidade da escuta, pela observação comprometida e pelo esforço contínuo de compreender o outro sem reduzi-lo a categorias prévias ou julgamentos apressados. Isso tudo, em uma costura muito dedicada aos pensamentos e teorias que embasaram e orientaram a pesquisa, oferecendo subsídios para uma análise crítica, mesmo diante das possíveis lacunas deixadas pelo trabalho de campo.

Portanto, apesar do tempo e condições nas quais esse estudo de caso foi realizado, da maneira mais ética que encontramos, procuramos trazer à superfície uma perspectiva que, por vezes, permanece submersa, escondida ou compartimentada em diferentes campos do saber. As práticas e saberes presentes no território, como visto anteriormente, não se encaixam na chamada educação formal e se manifestam numa zona de interseção entre a Educação e o Desenvolvimento Comunitário.

Porém, mais do que uma simples interrelação entre áreas, trata-se de um campo de interesses comuns, onde o ato educativo é, simultaneamente, um ato político e comunitário, voltado à emancipação, à mobilização das potencialidades locais e à construção coletiva de alternativas para os desafios sociais.

O principal objetivo deste estudo foi perceber em que medida os projetos de Desenvolvimento Comunitário se constituem como práticas e estratégias educativas e, neste sentido, seria razoavelmente simples descrever práticas e estratégias educativas desenvolvidas pelo Onda do Bairro conforme os critérios estabelecidos para categorizar os processos educativos não escolares, anteriormente apresentados no capítulo 1. Um exemplo seria o curso de líderes, que se enquadra como prática educativa desenvolvida no âmbito da educação não-formal, a partir dos critérios categorizados previamente.

Porém, essa tese demonstra que diante de todos os impactos que têm sido apresentados por este projeto é importante destacar que o enquadramento desta e de outras atividades como práticas educativas não implica, por si só, em garantias de eficácia ou de ganhos educacionais ou sociais. Os resultados positivos observados parecem decorrer, sobretudo, da mescla intencional de estratégias pedagógicas com outras ações complementares, como dinâmicas de grupo, vivências práticas, fortalecimento de vínculos comunitários, entre outras.

Com efeito, as ações promovidas pelo Onda do Bairro parecem demonstrar como a educação, entendida aqui como prática social e emancipatória, pode emergir nas relações entre moradores, técnicos e associações locais, estimulando trocas intergeracionais e interculturais que ampliaram o repertório individual e coletivo. As aprendizagens identificadas não se limitaram ao nível pessoal, mas reverberaram no tecido social, potencializando a capacidade de ação transformadora da comunidade num sentido coerente com o que defende Paulo Freire no Marco de Referência da Educação Popular, ao afirmar que “o processo de conscientização só se realiza quando, além de tomar consciência da realidade, os sujeitos se organizam coletivamente para atuar sobre a realidade para transformá-la” (Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, 2014, p. 41). Afinal, como afirma Joaquim Azevedo (2007, p. 8), a missão da educação é contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade, onde cada um é chamado a ser solidário e responsável.

A atuação dos técnicos/educadores auscultados evidenciou a convergência entre Educação e Desenvolvimento Comunitário: suas práticas formativas, ainda que não reconhecidas formalmente como tal, mobilizaram saberes, despertaram protagonismos e fortaleceram vínculos, elementos centrais tanto para a educação popular quanto nos processos de desenvolvimento comunitário, aspectos que os posicionam como agentes fundamentais na construção de experiências educativas significativas. São eles os responsáveis por mediar, fomentar e sustentar as conexões entre o individual e o coletivo, viabilizando que tais processos educativos se enraízem e se desenvolvam nos territórios. Como afirma Lima (2003): “por essa via, permite-se que os atores sociais se vão tornando sujeitos vitais, cada vez mais autores de suas biografias e participantes da construção do mundo” (Lima, 2003, p.147) Já na concepção de Paulo Freire descrita no Marco de Referência da Educação Popular de 2014, essa relação se dá de forma dialógica e coletiva, uma vez que “ninguém conscientiza ninguém, educadores e educadoras, educandos e educandas se conscientizam mediatisados pelo mundo, pelas relações estabelecidas, por meio das práticas e da reflexão sobre elas” (Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, 2014, p.41).

Sendo assim, diante da complexidade e da relevância das práticas desempenhadas pelos educadores sociais nos territórios, torna-se urgente o reconhecimento institucional desse papel, por meio de políticas públicas que assegurem uma formação continuada, sua regulamentação e valorização profissional. Como aponta Gadotti (2012), é preciso perguntar não apenas como formar o educador social, mas também onde e com quais condições essa formação ocorre. Sem esse respaldo,

corre-se o risco de perpetuar a invisibilidade de uma função essencial para os processos de transformação social e desenvolvimento comunitário. Quiçá, para a educação como um todo.

Para além da desvalorização da profissão do educador social, Rui Canário (2006) aponta para o aspecto mais amplo do cenário, no qual o campo da educação não-formal é um campo de práticas educativas relativamente pouco valorizado e pouco (re)conhecido. E ainda, Gadotti (2012) afirma que, muitas das diversas educação não-formais também disputam seu lugar no universo do sistema formal de ensino para tornar-se política pública.

Nesse contexto, o reconhecimento da educação não-formal como política pública representaria um novo papel a ser desempenhado por esse campo, o qual poderia contribuir, inclusive, para a construção de uma nova concepção de educação formal. Nóvoa (2002, p. 2) ressalta que o “drama da educação” nunca foi o de haver “educação a mais”, mas, ao contrário, o de haver “educação a menos, marcada por uma certa indiferença e desinteresse”. O autor defende a constituição de um espaço público da educação que acolha e incentive iniciativas oriundas de famílias, associações, poderes locais e professores, dentro de uma lógica de abertura e integração de todos. Trataria-se, portanto, de uma nova forma de fazer educação na qual a educação não-formal se aproxima da política pública, assim como, o sistema educativo se aproxima da comunidade e a articulação entre os campos da educação formal e não formal, tradicionalmente separados, poderiam se complementar na construção de uma nova proposta educativa articulada e abrangente.

Portanto, esta pesquisa permite concluir que a combinação entre a presença ativa das associações, a atuação articulada entre os parceiros, o protagonismo dos próprios moradores e o engajamento dos educadores sociais revela que os impactos positivos observados estão diretamente vinculados a dimensões que ultrapassam o campo estritamente pedagógico, mas que, ainda assim, potencializam um “ecossistema” que favorece aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos participantes em paralelo com o desenvolvimento das suas comunidades. E isso, nada mais é do que fazer educação.

Referências Bibliográficas

- Amaro, R.R. (2001). O conceito de desenvolvimento local no quadro da revisão do conceito de desenvolvimento. In Desenvolver (Des)Envolvendo - Reflexões e pistas para o desenvolvimento local. Messejana, Esdime - Agência para o Desenvolvimento do Alentejo Sudoeste. p. 155-169.
- Amaro, R.R. (2018). Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários. Lisboa. Leigos para o Desenvolvimento.
- Ávila, P. (2008). A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento, Lisboa, Celta Editora.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. Cadernos de Pedagogia Social. Universidade Católica Portuguesa.
- Beaud, S. and F. Weber. (1997). Guia para a Pesquisa de Campo. Produzir e analisar dados etnográficos. Editora Vozes. 21-43.
- Burgess, R. G. 1997 (1984). “From Coral Garden to City Street: Field Research ‘Comes Home’”, In Robert G Burgess, In The Field. An Introduction to Field Research, London and New York:Routledge.<https://epdf.mx/in-the-field-an-introduction-to-field-research-social-research-today.html>
- Canário, R. (1999). Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Caride, J. A. F., Pereira, O. M., & Callejas, G. V. (2008). Educação e desenvolvimento comunitário local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Profedições.
- Costa, A.F. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação em AA.VV. (org.), Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Dowbor, L. (1994). *O que é poder local*. Editora Brasiliense.
- Enguita, M.F. (2001). *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid: Morata.
- Esdime - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo (1997). *Desenvolver Desenvolvendo - Práticas e Pistas para o Desenvolvimento Local no Alentejo*.
- Freire, P. (1996). “*Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*”, São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura.
- Fundação Aga Khan (2024). Roteiro de Avaliação CLDS AKF Prt. Plano de Trabalho.
- Fundação Aga Khan (s.d.). Relatório CLDS Vale de Chelas 2020-2023.
- Gadotti, M. (2012). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. São Paulo.
- Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE), ISCTE-IUL, & PPCL Consult. (2019). *Avaliação de Impacto dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS): Relatório final. Estrutura de Missão Portugal Inovação Social*.
- Lafuente, A., Lara, T. (2013). *Aprendizajes Situados y Prácticas Procomunales*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 6, núm. 2.
- Lima, R. de J.S. (2003). *Desenvolvimento Local, Animação Cultural e Investigação Participativa*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mitchell, J. C. (1996). “*The Kalela Dance / La Danse du Kalela. Aspects des relations sociales chez les citadins africains en Rhodésie du Nord [1956]*”, Enquête, 4, pp. 213-243.
- Nóvoa, A. (2002). “*O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas*”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, C. (2010). “*Coleção Educadores MEC - Anísio Teixeira*”, Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO / Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana.

Rede Social Lisboa. (s.d.). II Diagnóstico Social de Lisboa 2015–2016.

<https://redesociallisboa.pt/documentos/ii-diagnostico-social-de-lisboa-2015-2016/>

Santos, C. (2017). “Grupos focais: uma reflexão metodológica” In CIES e-Working Paper N.o 211/2017 https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14533?utm_source=chatgpt.com

Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, (2014). “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas”, Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS/SG (org.), Brasília-DF, em Portal Fórum EJA (s.d.): <http://forumeja.org.br> › forumeja.org.br/files

Sen, A. (2000). Desenvolvimento como liberdade. São Paulo, Companhia das Letras.

Trilla-Bernet, J. (2003). La educación fuera de la escuela - ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación.

UNESCO. (2014). Capítulo 3 La educación transforma la vida en Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Education For All/UNESCO, pp. 154-205.

Anexos

Guião de Entrevistas

Os quadros apresentados representam os guiões utilizados para nortear os grupos focais e entrevistas, com principais tópicos abordados.

GUIÃO DE FOCUS GROUP | COMUNIDADE

FOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	QUESTÕES GERAIS	QUESTÕES ESPECÍFICAS
Motivação e Expectativas		<ul style="list-style-type: none"> . Como teve conhecimento do projeto? . O que o levou a participar nas atividades do projeto? (necessidades e/ou interesses.) 	
Mudanças & Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> . Quais as mudanças produzidas ao longo dos anos nos contextos de intervenção? . Quais os contributos dos CLDS para essas mudanças? . Quais as estratégias metodológicas mais bem-sucedidas e porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> . Houve mudanças/transformações decorrentes da intervenção que foi desenvolvida? . O que identifica que mudou? <ul style="list-style-type: none"> - individual - organizacional - comunitário 	<p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Por terem liderado e/ou participado das atividades desenvolvidas (Hortas, Amor no Prato, Movimento ser família em comunidade -PICs, Fóruns-, GPS/multiplicadores, Espaço do Mercado), quais mudanças foram geradas? (individual, organizacional, comunidade) . O que foi determinante para conseguir alcançar essas mudanças? (estratégias, processos, recursos humanos) . Quais desafios se colocaram? (constrangimentos / dificuldades x oportunidades/ balanço geral da intervenção) <p>Juventude:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Por terem liderado e/ou participado nas atividades desenvolvidas (PIC, residência, Festival SDM, Jipangue, SDM + Futuro), quais mudanças/aprendizagens foram geradas? (individual, associativa, comunidade)

		<p>. O que foi determinante para conseguir alcançar essas mudanças? (estratégias, processos, recursos humanos)</p> <p>. Quais desafios se colocaram? (constrangimentos / dificuldades x oportunidades/ balanço geral da intervenção)</p> <p>Indústrias Criativas:</p> <p>. Por terem participado nas atividades desenvolvidas (workshops, oficinas, cooperativa, atelier comunitário, acesso a oportunidades de mercado), quais mudanças foram geradas? (individual, associativa, na comunidade)</p> <p>. O que foi determinante para conseguir alcançar essas mudanças? (estratégias, processos, recursos humanos)</p> <p>. Quais desafios se colocaram? (constrangimentos / dificuldades x oportunidades/ balanço geral da intervenção)</p>	
Perfil do RH	<p>. Quais competências das equipas dos CLDS se revelaram determinantes?</p>	<p>. Já tinha participado anteriormente em algum projeto semelhante? (s/n)</p> <p>. Pensando no papel dos técnicos, o que gostaria de destacar que foi determinante para o desenvolvimento do projeto?</p> <p>. O que é distintivo no projeto?</p>	
Sustentabilidade		<p>. As mudanças identificadas mantêm-se?</p> <p>. O que permanece atualmente?</p>	

		. Quais perspetivas de futuro/ próximos passos?	
Ingredientes - chave	Quais princípios e valores orientaram o desenho e gestão dos CLDS da AKF?		

GUIÃO DE ENTREVISTAS | PROFISSIONAIS

FOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	QUESTÕES GERAIS
Motivação/ expectativas		. O que o levou a participar nas atividades do projeto? (explorar necessidades, interesses)
Papel/ função		. Em que momento e com que papel/função participou do projeto?
Mudanças	<p>Quais as mudanças produzidas ao longo dos anos nos contextos de intervenção?</p> <p>. Quais os contributos dos CLDS para essas mudanças?</p>	<p>. Consideram que houve mudanças/ transformações/ aprendizagens decorrentes da intervenção que foi desenvolvida? O que identifica que mudou?</p> <ul style="list-style-type: none"> - individual - organizacional - comunitário <p>. Qual o seu papel (ou da organização que representa) nessa mudança?</p>
Estratégias/ metodologias	Quais as estratégias metodológicas mais bem-sucedidas e porquê?	. O que destaca em termos de estratégias ou metodologias desenvolvidas na intervenção? Porquê?
Balanço do processo de intervenção		. Qual balanço geral faz da intervenção? (constrangimentos / dificuldades / desafios) (oportunidades/ potencialidades) (mudanças x expectativas iniciais)
Perfil RH	Quais competências das equipas dos CLDS se revelaram determinantes?	<p>. Já tinha participado anteriormente em algum projeto semelhante?</p> <p>. Pensando nas competências dos técnicos, o que gostaria de destacar que foi determinante para o desenvolvimento deste projeto?</p>
Sustentabilidade		<p>. As mudanças identificadas mantêm-se?</p> <p>. O que permanece atualmente?</p> <p>. Quais perspetivas de futuro/ próximos passos?</p>
Ingredientes-chave	Quais princípios e valores orientaram o desenho e gestão dos CLDS da AKF?	Quais os fatores-críticos/ingredientes-chave que considera diferenciadores na atuação da AKF no desenvolvimento do CLDS?