

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA INCLUSÃO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLHAS

**Pedro Calado**

Diretor do Programa Escolhas  
pedroc@programaescolhas.pt

### Resumo

O Programa Escolhas é um programa público de âmbito nacional vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis, nomeadamente descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

No presente artigo pretende-se: (i) discutir a importância da Educação Não-Formal na promoção da inclusão social com crianças e jovens oriundas das comunidades mais vulneráveis; (ii) interpretar as narrativas dos técnicos, crianças e jovens acerca da perceção das mudanças induzidas pela frequência de atividades de Educação Não-Formal.

Para a sua redação recorre-se à sistematização da aprendizagem coletiva dos últimos 12 anos do Programa Escolhas, produzida no âmbito da reflexão geral que deu origem à renovação do Programa para o triénio de 2013 a 2015 e que se encontra organizada no manual “Fazer Escola com o Escolhas”<sup>1</sup>, coordenado e publicado pelo Programa Escolhas em 2012. A análise qualitativa dos discursos acerca da perceção das mudanças induzidas pela frequência de atividades que recorrem a métodos de Educação Não-Formal, resulta da informação relatada através de testemunhos escritos e recolhidos no estudo “Ser capaz de adquirir competências: o Programa Escolhas na perspetiva das crianças e dos jovens”<sup>2</sup>, igualmente publicado pelo Programa Escolhas.

---

<sup>1</sup> Calado, P. (coord.) *et al* (2012) – *Fazer Escola com o Escolhas*, Programa Escolhas, Lisboa.

<sup>2</sup> Pinto, L. & Teles, F. (2009) - *Ser Capaz de Adquirir Competências* – o Programa Escolhas na perspetiva das crianças e jovens, Programa Escolhas, Lisboa.



Globalmente o Programa Escolhas vem sendo bem-sucedido em termos do impacto produzido a nível pessoal, social e comunitário, recorrendo à mobilização da sociedade civil para a implementação de projetos *bottom-up* que envolvem parceiros locais na promoção da inclusão social de crianças e jovens dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

Tendo por base o desenvolvimento de atividades locais e diárias com crianças e jovens nas comunidades mais vulneráveis de todo o país, a análise dos testemunhos dos jovens e técnicos envolvidos nas respostas de base comunitária sugere a perceção de uma evolução positiva centrada na promoção de aprendizagens, de competências pessoais e sociais, da resiliência, da motivação e expectativas face ao futuro, da participação social e das relações interpessoais. O papel da ENF nessa capacitação parece ser fulcral.

A competência para fazer escolhas conscientes em contextos complexos e adversos demonstra como apenas podemos desenvolver competências na intersecção entre o desenvolvimento cognitivo, técnico e comportamental, algo que a ENF parece facilitar de forma eficiente e eficaz.

Em síntese, o Programa Escolhas aparece aqui como uma janela de oportunidades associada ao desenvolvimento de competências de largo espetro, promovendo a participação social e o desenvolvimento de expectativas realistas, mas positivas face ao futuro.

**Palavras-chave:** Inclusão social; Integração; Educação não formal; Competência; Participação social.

### **Abstract**

“Programa Escolhas” it’s a national public programme devoted to promote the social integration of children and teenagers in vulnerable conditions. It is a programme conceived mainly to immigrant descents and ethnic minorities that endorses equality and social cohesion. In the present article our goals are: (i) to debate the relevance of non-formal education in the promotion of social inclusion of children and teenagers with problematic backgrounds; (ii) to analyse, through social workers and children reports, social changes introduced by non-formal education activities. To do so, we will have in consideration the information gathered throughout the last 12 years, that eventually led to the renewal of the “Programa Escolhas – 2013/2015”. The main changes are



reported in the book “Fazer Escola com o Escolhas”, edited by “Programa Escolhas” (2012). The qualitative analysis of the impact of non-formal education resulted from the information registered at “Acquiring skills: the Programa Escolhas in children and teenagers perspectives” also published by Programa Escolhas.

Overall, the Programa Escolhas is a success socially and community wise. With the support of local groups it has been possible to develop bottom-up projects that promote the integration of young people with challenging backgrounds.

Activities with children and teenagers have developed locally with the intent to promote the acquisition of personal and social skills that will be helpful in the future. Through social workers and children opinions, we hope to evaluate the influence of this project and the role of the non-formal education (NFE) in this process. In fact, NFE seems to be an important influence to the development of abilities that will allow making proper choices in challenging environments.

In review Programa Escolhas is perceived as an important instrument to develop social competences that will have a positive outcome in the future.

**Keywords:** Social inclusion; Integration; Non-formal education; Skills; Social participation.

### **O Programa Escolhas e o *Benchlearning* Internacional**

Para a maioria dos técnicos que em 2001 foram desafiados a intervir num programa experimental nos bairros mais problemáticos de Lisboa, Porto e Setúbal, nomeadamente com os públicos em maior risco de exclusão social, a incerteza – à altura – não poderia ser maior. Para jovens licenciados, a maioria sem formação prévia no trabalho com jovens em situação de pré-delinquência, o desafio era enorme. Como poderíamos implementar respostas eficientes e eficazes? Como conseguiríamos mobilizar os jovens? Estariam esses jovens disponíveis? Como deveríamos mobilizar os parceiros locais? Que ações melhor funcionariam?

Foi no seguimento dos muito mediatizados incidentes na CREL com a atriz Lídia Franco que o Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro) se estabeleceu em janeiro de 2001. Tratava-se de um programa



experimental nos territórios mais vulneráveis que, enquanto política pública, buscava responder a uma desafiante pergunta de partida: Seria, efetivamente, possível trabalhar nestas comunidades com os públicos juvenis mais vulneráveis?

Ainda que à altura todos os países da União Europeia tivessem já estratégias e programas nacionais de prevenção da delinquência juvenil, em Portugal essa resposta estruturante e integrada não existia, pese embora o esforço de muitas pequenas organizações locais que aportavam já um forte potencial de experimentação e de conhecimento das comunidades, ainda que, no geral, de forma desarticulada e com pouco suporte financeiro, metodológico e técnico.

Tradicionalmente, as abordagens às situações de comportamentos desviantes com menores tinham passado, até então, pela repressão (modelo intimidatório) centrando a recuperação na recriminação física e psicológica de quaisquer atos violentos. Esta era a lógica securitária que havia dado origem aos reformatórios, sobre os quais a investigação produzida evidenciava o caráter pouco eficaz e eficiente deste tipo de respostas.

Outra abordagem (modelo de reabilitação) considerava qualquer comportamento antissocial enquanto sintoma de uma patologia mais profunda. Este modelo centrava-se exclusivamente no indivíduo, esquecendo frequentemente o contexto, o território, bem como os próprios atos. Recorria-se frequentemente à terapia como forma de “tratamento” (Negreiros, 2001<sup>3</sup>). Também aqui havia pouca evidência de resultados sustentáveis e transformadores.

Contudo, à data da conceção do Programa Escolhas, medidas de promoção da resiliência<sup>4</sup> vinham sendo testadas enquanto novos paradigmas de intervenção. Foi neste modelo preventivo, social, integrado e baseado no exercício do comportamento pró-social, que o Programa Escolhas começou por apostar. A experiência decorrida do modelo desenvolvido no Canadá foi aqui uma fonte de inspiração muito forte, nomeadamente nas experiências do *Canada's National Crime Prevention Centre* e do *Canadian Council on Social Development*. Para estas organizações, à data da criação do Programa Escolhas, “quando as crianças se desenvolvem, o crime não”.

Este novo olhar para estes jovens e comunidades, simultaneamente crítico e

---

<sup>3</sup> Negreiros, J. (2001) – *Delinquências Juvenis*, Lisboa, Editorial Notícias.

<sup>4</sup> De acordo com Khanlou e Barankin, a resiliência é a capacidade de nos adaptarmos e lidarmos com a adversidade e com os desafios que a vida nos coloca, in Khanlou, N. e Barankin, T (2007) - *Growing Up Resilient*, CAMH, Ontário (Canadá).

construtivo, focado nos problemas mas igualmente nas oportunidades, apostando no seu desenvolvimento integral e na concretização de experiências e interações positivas, foi a solução delineada pelo Escolhas. Tratava-se, no fundo, de apoiar o desenvolvimento de crianças e jovens resilientes, capazes de interagir na sua comunidade, compreendendo o mundo que as rodeia. Crianças e jovens felizes, com elevada auto-estima, tolerantes e capazes de compreender o “outro”. Mas, igualmente, com níveis mais elevados de qualificação, de capital social e relacional, solidários e preparados para os desafios permanentes da transição para a vida ativa.

Tratava-se, igualmente, de mobilizar as organizações locais, em rede, tornando-as capazes de não perder ninguém, intervindo de forma precoce, eficaz e eficiente. Esta era a visão prospetiva em 2001.

Numa excelente revisão das práticas com jovens em situação de risco, efetuada pela equipa da avaliação externa do CET-Dinâmia (ISCTE)<sup>5</sup>, que acompanhou o Programa Escolhas de 2001 a 2012, evidenciava-se que muitos autores vinham salientando a relativa ineficiência dos programas existentes de inclusão juvenil dispondo-se de inúmeros estudos que tentavam identificar as causas dessa fragilidade dos impactos dos programas e dos projectos.

Uma primeira constatação é de que as razões da desadaptação, bem como de menor êxito dos programas, dificilmente podem ser atribuídos exclusivamente aos jovens, por mais dificuldades que estes apresentem. A inclusão, sendo uma relação social, tem sempre dois lados de interação. Por isso, e sem negligenciar abordagens de ordem mais individual, importaria aprofundar as relações que os jovens estabelecem com as iniciativas que lhes são dirigidas.

Tomando-se como referência, um estudo realizado no Québec, por Vultur (1995) que analisa as representações e perceções dos(as) jovens face aos projetos de intervenção que visam apoiar os fatores de inclusão, quatro hipóteses explicativas da ineficácia relativa dos programas de ajuda à inclusão são evidenciadas no estudo do CET para o Programa Escolhas, constituindo pistas de reflexão muito interessantes sobre esta problemática.

---

<sup>5</sup> Centro de Estudos Territoriais (2010) - Relatório Final da Avaliação Externa da 3ª Geração do Programa Escolhas, Lisboa.



### *1) Hipótese da incompatibilidade*

- Expetativas e representações fortemente divergentes e quiçá contraditórias conforme se é interventor ou beneficiário do projeto, compreendendo dimensões normativas, impessoais e estereotipadas pouco agradáveis para os jovens;
- Autoridade institucional apercebida como pouco legítima – a análise das entrevistas com os jovens revelava que a representação que os jovens faziam do processo de inserção e da prática de intervenção é diferente da que é acionada pelos agentes das estruturas que visam a inclusão.

Estes últimos centram a sua abordagem na ideia de uma integração “na sociedade” com base numa representação específica dos processos sociais que são descoincidentes com as perspetivas dos(as) jovens. Consideram-se também no direito de estabelecer um controlo da normatividade das atividades dos(as) jovens e instauram assim uma complexa organização de objetivos e legitimações do que é certo e errado. Estas modalidades de perceção que colocam a tónica sobre a integração “na sociedade” não são sempre consonantes com os valores e os modos de produção social que estes jovens privilegiam, tendo em conta as suas características e as suas experiências de vida. Estes(as) jovens têm dificuldades em conformar-se com as orientações dos programas de ajuda porque “o dever fazer” aparece como uma mensagem prioritária destes programas.

Como resultado, o sentimento de liberdade e de escolha está ausente. Os(as) jovens recusam “uma escolha” imposta, e conservam uma perceção negativa dos projetos que lhes são impostos.

### *2) Hipótese da falta de confiança*

- Precariedade de inclusão sentida como um insucesso pessoal;
- Erosão da auto-estima que se repercute na confiança dos(as) jovens face às instituições que são supostas ajudá-los(as).

Alguns dos(as) jovens que recorreram a um ou a vários programas de apoio à inclusão viram que os seus esforços não deram praticamente nenhum resultado. Estes(as) jovens que participaram em programas que lhes aumentaram as expetativas, mas que não tiveram os resultados esperados, apreciam-nos

negativamente. Os programas podem restabelecer a confiança da juventude nas suas capacidades e ajudá-la a integrar-se na escola ou no mercado de trabalho, mas a vantagem destes programas pode não ser muito visível no imediato e até trazer frustrações: insucesso escolar, baixos salários, etc.

Esses sentimentos reforçam o sentimento de que não são capazes de ter sucesso ou de encontrar um emprego, mesmo beneficiando de uma ajuda institucionalizada. Esta má experiência com os dispositivos de ajuda à inserção pode reduzir a expectativa e refletir-se negativamente na confiança dos(as) jovens.

### *3) Hipótese habitus profissional*

- Perceções negativas face às práticas profissionais dos interventores criticando a sua atitude “terapêutica” na relação;
- Sentimento de que há uma desconexão entre as necessidades da sociedade e o que é pretendido pelas instituições.

Certos jovens consideram que os interventores passam demasiado tempo a diagnosticar em lugar de os colocar em contacto com o mundo real.

### *4) Hipótese do efeito de categorização*

- Distância entre a imagem que o(a) jovem tem de si e a que o interventor social lhe transmite;
- Estigmatização do grupo de jovens, o que é impeditivo da formação de expectativas e do tomar iniciativas;
- A imagem negativa que lhes é transmitida impede-os(as) de se colocarem à prova quando aliciados(as) para processos de inclusão.

As representações do estatuto dos jovens “em risco” são diferentes conforme são projetadas pelos interventores ou pelos(as) jovens. O efeito da rotulagem (jovem em risco, assistido social, marginal, pré-delinquente, etc.) e a tónica colocada no discurso institucional sobre as dificuldades que estes jovens têm, tendem a dar-lhes uma imagem falseada deles(as) mesmos(as). Em muitos casos, os interventores têm uma imagem mais negativa dos seus “clientes” do que os “os clientes” têm de si mesmos.



A representação social que os interventores têm dos(as) jovens com dificuldades de inclusão é estruturada em torno das características psicológicas, e o núcleo central desta representação é constituído por dimensões como a ausência de projecto, o sentimento de fracasso, uma imagem negativa de passividade e de dependência. O contexto, e as trajetórias destes(as) jovens, não parecem ser apreciados pelo seu justo valor e pelas potencialidades que encerram. A proliferação deste tipo de discurso que se resume ao problema do sucesso escolar e do emprego, atribuindo “culpas” ao indivíduo e à sua personalidade parece contribuir para a emergência de uma estigmatização deste grupo de jovens e reforçar a sua incapacidade em apoiar-se numa imagem positiva de si próprios.

Certos jovens afirmam que antes de entrar em contacto com diversos programas, não se apercebiam da sua não conformidade às normas nomeadamente devido ao abandono ou insucesso escolar. São os modos de abordagem dos interventores sociais que lhes inculcaram este sentimento e o(a) levaram a considerar o seu estatuto como uma deficiência social e, frequentemente, como necessitando de uma relação próxima da terapêutica. Para muitos(as) jovens em que o risco de exclusão é baixo, a participação neste tipo de programas poderá, inclusive, acentuar o seu risco de exclusão.

Sabermos que o que queremos começa por aqui. Por percebermos as camadas de conhecimento já desenvolvidas. Aprender com os sucessos, mas igualmente com os insucessos.

Este excelente diagnóstico produzido pelo CET, serviu para discutirmos e percecionarmos, no Programa Escolhas, o que queríamos mas, igualmente, o que não pretendíamos fazer. E foi isso mesmo que procurámos fazer. Experimentar, qual cientista social, que nos seus laboratórios procurava acrescentar camadas de conhecimento ao que já pré-existia. Falhando umas vezes, acertando outras vezes mas, sempre, procurando fazer erros cada vez melhores.

Sabíamos que algumas soluções pareciam não funcionar. E, muitas vezes, sabermos o que não queremos é fundamental para definirmos o que, efetivamente, queremos.

## Teoria de Mudança no Programa Escolhas

*“A forma de obter a liberdade passa por eliminar as restrições que limitam a capacidade de fazermos escolhas livres.”*

Sen, A. - *Development as Freedom* (1999)<sup>6</sup>

Desde a primeira hora, o Programa Escolhas procurou criar uma cultura institucional própria. Mais do que copiar soluções a régua e esquadro, mais do que procurar as *all encompassing theories*, o Programa Escolhas assumiu-se enquanto um *evidence-based programme*. Ou seja, assumindo uma postura de experimentação, procurámos recolher os ensinamentos locais, buscámos ir resolvendo os problemas prementes dos(as) jovens e das comunidades mas, simultaneamente, e também de forma coletiva, quisemos partilhar as boas práticas e a sua sistematização. Esse é o legado do Programa Escolhas, um trabalho pioneiro em Portugal, que resulta de um processo coletivo e conetivo de produção de conhecimento. De baixo para cima.

Doze anos depois da sua criação, e com um inestimável apoio da equipa de avaliação externa do CET, podemos, então, explicitar alguns dos princípios que resultam dessa experiência coletiva e que subjazem ao legado de doze anos de trabalho.

Assim, no Escolhas, os pressupostos operacionais de desenvolvimento das crianças e jovens, estruturam-se numa abordagem positiva da inclusão social dos jovens, que se desagrega em cinco dimensões:

1. Promover a interação humana e a resiliência;
2. Promover as competências sociais, emocionais e cognitivas;
3. Promover competências morais;
4. Promover claramente a autodeterminação, identidade positiva e opinião face ao futuro;
5. Fornecer oportunidades para a participação e exercício de normas sociais.

É aprender-fazendo, com o apoio de modelos de referência positiva, que a fórmula melhor tem funcionado. A definição local de respostas simultaneamente

---

<sup>6</sup> Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford (tradução do autor).



punitivas (quando as regras são quebradas) e recompensatórias (quando as metas são cumpridas), com um forte cariz psicossocial (no mitigar dos problemas e na potenciação dos fatores de sucesso), multidimensional (envolvendo diferentes contextos, agentes e perspetivas) e multinível (congregando diferentes níveis da administração, do central ao local) tem-se mostrado eficaz. Evita-se, numa primeira barreira de proteção, que muitos se percam a jusante. Com maior eficácia e eficiência.

Esta capacidade de interação positiva é um elemento emocional indispensável que torna possível à criança e jovem o relacionamento com as instâncias de socialização sejam elas a família, o grupo de pares, a escola, a comunidade ou a cultura.

Os estudos sobre o desenvolvimento da criança descrevem frequentemente como as interações positivas são essenciais na construção de modelos de ação internos que incorporam comportamentos positivos. As interações entre uma criança e os seus cuidadores constroem a fundação das ligações que serão a chave do desenvolvimento da capacidade da criança para um comportamento interessado e ativo. A ligação positiva com um adulto é crucial no desenvolvimento de competências para respostas adaptáveis à mudança, e ao crescimento de um adulto saudável e funcional.

A interação positiva estabelece a confiança da criança nos outros e em si, e inversamente, uma ligação inadequada estabelece padrões de insegurança e desmotivação. Nesse sentido, a importância da inserção na família está na base das ligações que se constroem mais tarde com os pares, a escola, a comunidade e as culturas.

Também a resiliência, definida como a capacidade de um indivíduo se adaptar à mudança e a eventos exigentes do ponto de vista emocional, de forma saudável e flexível foi identificada como uma característica da juventude que, quando exposta aos fatores de risco múltiplos, mostra ter respostas bem-sucedidas ao desafio, e usa-o para aprender a conseguir resultados bem-sucedidos.

A esta qualidade estão associados os fatores de redução dos impactos do risco, de manifestação de comportamentos negativos, e manutenção de alta capacidade de auto-estima e de eficiência nas ações e comportamentos.

O Programa Escolhas pretende um desenvolvimento integrado da criança e do jovem, através da construção positiva do seu desenvolvimento, incluindo



competências sociais, emocionais e cognitivas. Muitos esforços dos projectos centram-se em desenvolver capacidades para integrar sentimentos (competências emocionais), formas de pensar (competências cognitivas) e ações (competências comportamentais), a fim de ajudar a criança a conseguir concretizar objetivos específicos que ela própria define e prossegue.

As competências sociais referem-se sobretudo a capacidades interpessoais de relacionamento que ajudam os jovens a partilhar sentimentos, a pensar, a conseguir objetivos sociais e interpessoais, gerando soluções eficazes e realistas para os problemas antecipando consequências e obstáculos potenciais.

As competências emocionais residem na capacidade para identificar e responder aos sentimentos e a reações emocionais, seja qual for o seu sentido de forma a identificar em si e no outro sentimentos, controlar reações ou impulsos emocionais, e capacidade para reagir com tolerância.

As competências cognitivas estão relacionadas com a capacidade para entender situações de forma lógica e objetiva interpretando as situações sociais e posicionando-se com clareza face a elas. Inclui ainda a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões de forma racional e controlada. As competências comportamentais apelam a comunicações não-verbais, sobretudo no reforço de escolhas de comportamentos socialmente saudáveis.

A competência moral é a habilidade de avaliar e responder às dimensões éticas, afetivas, ou sociais da justiça de uma situação. Piaget (1952, 1965) descreveu a maturidade moral como o respeito para com as regras e o sentido da justiça social. Kohlberg (1963, 1969, 1981) definiu o desenvolvimento moral como um processo em que as crianças adquirem padrões da sociedade acerca do certo e do errado. A competência moral reside, em larga medida na capacidade de agir em conformidade com as regras e padrões cultural ou social.

A autodeterminação é uma dimensão que situa o sujeito num contexto societal e a capacidade de agir em função desse reconhecimento exige autonomia e descentramento, mas também visão do futuro e capacidade de projecto.

Os projetos Escolhas, no domínio da promoção da autodeterminação, procuram aumentar a capacidade dos jovens para o *empowerment*, a autonomia, o pensar independente, ou a sua habilidade de viver e crescer por padrões e por valores internos autodeterminados (pode ou não pode incluir valores de grupo).



Esta autodeterminação reside, em larga medida, na capacidade de ter identidade própria reconhecendo-se como ser humano com valor, capaz de concretizar planos e projetos e reside essencialmente num sentido coerente do eu.

A construção é associada com a teoria do desenvolvimento da identidade que emerge dos estudos de como as crianças estabelecem as suas identidades através dos contextos sociais diferentes, do grupo cultural. Uma perceção do futuro, assente na interiorização da esperança e do otimismo está ligada à capacidade de pensar a médio prazo.

Pesquisas recentes demonstram que expectativas futuras positivas são condição indispensável para um comportamento social e emocional melhor na escola, e um locus interno mais forte de controlo, ao agir como um fator protetor e ao reduzir os efeitos negativos do *stress* elevado. Os programas que procuraram influenciar a opinião das crianças no seu potencial futuro, os objetivos, as opções, as escolhas, ou as esperanças permitiram promover a opinião no futuro.

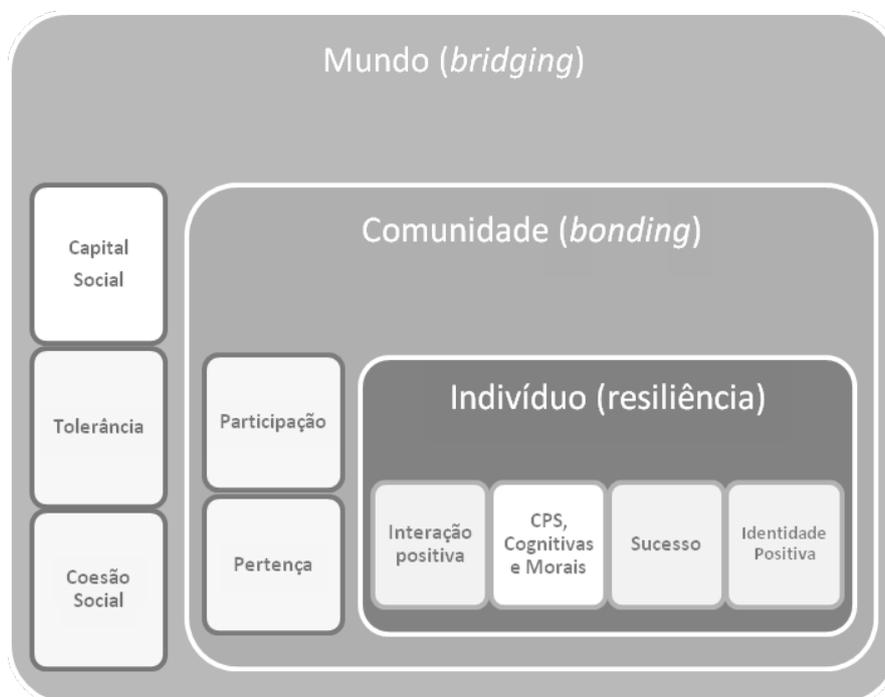
A oportunidade para a participação social é a organização de atividades através de ambientes sociais diferentes que incentivam as crianças e jovens a participar em ações de caráter coletivo onde o comportamento social saudável é estimulado. Essas oportunidades são da maior importância em contextos de maior precarização onde as oportunidades de atividades diferentes, intelectual e socialmente estimulantes não são frequentes.

As atividades ligadas às novas tecnologias são assim atividades estratégicas pois integram e exigem um conjunto muito variável de competências em contextos positivos, baseando-se em potencialidades desta geração. Os programas que promovem comportamentos sociais positivos procuram incentivar os jovens a adotar padrões elevados de comportamento através da aprendizagem lúdica de novas formas de se comportarem incentivando compromissos explícitos com pares e a identificação de objetivos e padrões pessoais sobre si e os outros.

Estes desafios ao nível individual, complementam-se – a outras escalas – com a interação (*bonding*) desses mesmos indivíduos na sua comunidade. A interação humana por via da participação, do reconhecimento da rede de proximidade, do serviço à comunidade e no reforço da pertença e da afiliação são desideratos decisivos para uma inclusão que passa, também, por sentirmos que fazemos parte de algo maior do que nós.

Neste modelo, e no limite, trata-se de, gradualmente, reforçarmos a capacidade de compreendermos o mundo que os rodeia (*bridging*). Neste nível macro, trata-se afinal de reforçarmos as redes de contactos e o capital social dos jovens, a sua capacidade de serem mundividentes e tolerantes pela proximidade com a diversidade e, no limite, na capacidade de construirmos coesão social, pelo reforço de competências pessoais e sociais em indivíduos que, devidamente integrados no local, conseguem compreender e agir no global. Esta Teoria de Mudança pode ser sintetizada no modelo teórico-prático da figura 1.

Fig. 1 – Teoria da Mudança no Programa Escolhas



Ao permitir que os jovens testem e definam os seus limites, reconheçam a existência de sistemas de recompensa e de mobilidade, mas igualmente de punição (a eficácia, no limite, do “se não cumprires, não podes ir ao Escolhas”), tem-se demonstrado ser possível o equilíbrio entre modelos de gestão dos comportamentos de risco, aparentemente, inconciliáveis. Ao possibilitar o exercício do socialmente ajustado, garante-se igualmente um equilíbrio ténue, mas necessário, entre punição e recompensa, entre direitos e deveres e entre mérito e suporte à coesão social.



É nas oportunidades, mitigando os riscos, que temos trabalhado. Trata-se de tentar, mesmo nas situações e contextos de maior risco, desenvolver – ao máximo – as potencialidades. Capacitando os jovens para serem ativos, participativos, dinâmicos. Retirando de cada um o que de melhor possuem. Chamamos a esses jovens, a “Geração Escolhas”. E como nos ensinava um desses jovens: “Com o possível, conquisto o impossível”. Ou seja: crianças e jovens resilientes, capazes de interagirem, no local, com o mundo que os rodeia.

### **A Educação Não Formal na Criação de Oportunidades de Escolha**

*“No âmbito do Programa Escolhas, a Educação Não-Formal é não apenas um contexto ou uma opção educativa privilegiada pelos projectos locais, como é também, ela própria, deliberadamente, uma área estratégica de intervenção proposta institucionalmente.”*

Pinto & Teles (2009)

A promoção da Educação Não-Formal com vista ao reforço da coesão social e igualdade de oportunidades é, na realidade, um dos objetivos centrais do Programa Escolhas. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto, que dá início à implementação da 5ª Geração do Programa Escolhas (2013-2015), estabelece claramente entre as ações a desenvolver a promoção da inclusão escolar e educação não formal, nomeadamente como um dos 5 eixos prioritários do Programa Escolhas (cf. a alínea a), n.º 3 da RCM 68/2012).

De acordo com o estudo de Pinto e Teles (2009) elaborado para o Programa Escolhas, “Por outras palavras, é no plano educativo, e em particular no âmbito da educação não-formal, que o Programa Escolhas procura centrar ações com vista à capacitação das crianças e jovens envolvidos. É manifesta uma aposta declarada pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de novas competências de participação.”

O estudo de Pinto e Teles (2009) neste ponto vertido de forma aprofundada, procurou estudar a pertinência na ENF no contexto de intervenção social dos projetos Escolhas. Para os autores, em muitos casos, os projetos assumidos enquanto âmbito educativo com vista à transformação pessoal e coletiva, confundem-se eles próprios com o conceito de Educação Não-Formal, de tal forma ela é a referência identitária deste modelo de intervenção. Efetivamente, “A ENF representa, para os projectos



Escolhas, um âmbito e uma ferramenta educativos indispensáveis à estratégia de inclusão social, de cidadania democrática e de participação plena que se quer promover junto das crianças e jovens na sua maioria provenientes de contextos sociais, culturais e económicos mais desfavorecidos.”

Para os autores, no contexto específico dos projectos Escolhas, a ENF articula-se complementarmente com a educação formal e informal. Esta articulação tem em vista, sobretudo, procurar propostas educativas complementares e alternativas, que contribuam no seu todo para o desenvolvimento de novas competências pessoais e sociais nas crianças e jovens participantes nos projetos. Procura-se, por um lado, colmatar as deficiências e as dificuldades do sistema formal de ensino e, por outro, fazer apelo aos contextos singulares de vivência dos jovens para estimular experiências significativas de aprendizagem. Neste sentido, mais do que um âmbito ou um contexto educativo, para os projectos Escolhas, o conceito de ENF designa frequentemente um prática pedagógica, uma abordagem metodológica com características específicas, tida muitas das vezes como alternativa – essencialmente, alternativa aos sistema formal de ensino. Dessas características específicas os autores destacam:

1. A intencionalidade, sistematicidade e a especificidade da proposta educativa;
2. A sua estrutura e orientação predefinidas;
3. A centralidade do aprendente na abordagem pedagógica;
4. A valorização da experiência como fator de aprendizagem;
5. A importância das relações de afetividade e proximidade;
6. O papel incontornável das atividades lúdico-pedagógicas;
7. A promoção da participação ativa e voluntária em ambientes não-hierárquicos;
8. A predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos;
9. A proposta educativa assente em valores sociais e humanos;
10. A proposta educativa conducente a processos de transformação pessoal e coletiva;
11. A articulação com a educação formal e informal.



O conjunto destas características pedagógicas articuladas entre si proporciona um contexto de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de determinadas competências – essencialmente pessoais e sociais – que a escola, por si só, tem dificuldade em desenvolver. Estas competências têm como base um conjunto de valores sociais e humanos dos quais se destacam a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cooperação, a coesão social, a valorização das diferenças, a cidadania ativa e a democracia participativa. Contudo importa reforçar que este contexto de aprendizagem é claramente orientado, não ocorrendo *ad hoc* ou por si mesmo. Ele decorre de um conjunto de características que devem ser operacionalizadas sob pena de, não estando salvaguardadas, o fim último não ser atingido.

*1) Intencionalidade – A ENF como uma estratégia de educação intencional, com objetivos predefinidos*

É um aspeto presente na maioria dos projectos Escolhas. A expressão “intencionalidade” é abundantemente encontrada nos discursos dos técnicos.

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) neste quadro, consideramos que a intencionalidade pedagógica e educadora que está por detrás das atividades e ações levadas a cabo é o elemento mais importante da educação não formal”*

*“(...) as atividades dinamizadas pretendem intencionalmente alcançar aprendizagens diferenciadas, com objetivos pré-determinados”*

Os projectos do Programa Escolhas partilham assim a mesma perspetiva de muitos autores, segundo os quais, “a maior diferença entre estes dois processos [não-formal e informal] reside na ênfase instrucional e programática deliberada, presente na educação não-formal e ausente na educação informal” Bell (1986).

*2) Estratégia Educativa – A ENF enquanto estratégia educativa estruturada e orientada*

A ENF é entendida como uma prática educativa estruturada e orientada. Por “estruturada” podemos entender que obedece a um desenho consistente e refletido de uma estratégia de aprendizagem consubstanciada num conjunto de atividades



pedagógicas pré-estabelecidas de forma sistemática. Associa-se a ENF a uma prática pedagógica orientada, com um caminho apontado, normalmente para o desenvolvimento de determinadas competências e valores.

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) atividades estruturadas e/ou semiestruturadas, na medida em que, apesar de não haver um programa, um espaço e um tempo muito rígidos (...), existe um conjunto de objetivos e estratégias definidos (com um grau de estruturação diferenciado, dependendo da atividade)”*

De acordo com os autores, são claros os critérios de “especificidade”, “estrutura” e “sistematicidade”, apontados frequentemente na literatura, associados à ENF. Estes são critérios que diferenciam, essencialmente, a Educação Não-Formal da Educação Informal, e que os projectos Escolhas parecem assumir de forma clara.

### *3) Papel do aprendente no processo educativo – Em ENF, o aprendente está no centro*

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

Na voz dos Coordenadores...

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

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

### *4) Valorização da experiência pessoal no processo de aprendizagem – A ENF,*



### *valoriza e parte da experiência*

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

Na voz dos Coordenadores...

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

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

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

### *5) Importância das atividades lúdico-pedagógicas – Em ENF, as atividades lúdico-pedagógicas são centrais*

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

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) desenvolve-se um plano de ação individual e/ou grupal, de carácter lúdico-pedagógico, com objetivos gerais e específicos a atingir, enquanto processo*



*educativo e formativo diferenciado, de práticas, conducentes à melhoria de (re)conhecimentos e de participação ativa, em iniciativas individuais e coletivas”*

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

Esta “ludicidade” das atividades educativas é muitas vezes referenciada como o fator que possibilita motivar efetivamente estas crianças e jovens para a aprendizagem.

*6) Importância da relação afetiva e de proximidade – Em ENF a relação afetiva e a proximidade são importantes*

A abordagem pedagógica que caracteriza a ENF dá lugar à afetividade e às relações de proximidade. Esse é, aliás, um dos aspetos salientados como fator que induz aprendizagens significativas.

Na voz dos Coordenadores...

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

Desenvolvem-se pois um conjunto de “atividades em que a relação pedagógica é fundamental, centrada na proximidade, nos afetos...”.

*7) Dinâmicas de participação – Em ENF, todos participam, de forma voluntária*

Para os autores do estudo, esta é uma característica chave apontada por uma grande maioria dos projectos: a ENF procura e promove a participação ativa de todos, de forma livre e voluntária, num contexto preferencialmente não-hierárquico. Metodologicamente, privilegia-se a interatividade, a iniciativa, a apropriação do processo por parte de todos participantes.

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) [procura-se o] desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que*



*os jovens se querem como atores na organização e avaliação das próprias atividades”*

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

*8) Processos de avaliação – Em ENF existe avaliação: de forma participada, contínua e dinâmica*

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

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) Não queremos com isto dizer que o aluno não seja avaliado, pois é efetuada uma avaliação qualitativa, de qualquer forma, é uma avaliação diferente, que não tem o “peso” que o tipo de educação formal exige. A nossa avaliação vai no sentido de orientar o processo de desenvolvimento da criança/jovem.[procura-se o] desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como atores na organização e avaliação das próprias atividades”*

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



9) *Educação assente em valores sociais e humanos – A ENF é assente em valores.*

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

Na voz dos Coordenadores...

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

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

*“[a ENF] pode ser entendida como um conjunto de princípios que regem a nossa intervenção”*

*“(...) para nós Educação Não Formal é educação de inclusão”*

10) *Processo de transformação pessoal e coletivo – A ENF é um processo de transformação pessoal e coletivo.*

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

Na voz dos Coordenadores...

*“(...) está assente em princípios de desenvolvimento pessoal, social e*



*profissional de cada indivíduo, enquanto sujeito ativo de transformação de si próprio, dos outros e dos contextos”*

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

11) *Articulação com a Educação Formal e Informal – A ENF surge na intersecção das demais.*

Apesar de ser a última característica enunciada pelos autores, esta será porventura uma das primeiras notas importantes a reter sobre a ENF no contexto dos projetos Escolhas: esta é em grande medida entendida de forma articulada e complementar com a educação formal e com a educação informal.

Na voz dos Coordenadores...

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

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

No que respeita à relação com a educação formal, sobressaem largamente as expressões “articulação” e “complementaridade”. De forma significativa, os projetos indicam que as suas práticas de educação não-formal vêm de alguma forma “superar os problemas não resolvidos no sistema formal do ensino”. Esta noção é na realidade amplamente partilhada. A leitura dos contributos dos projetos sugere que a escola tem



dificuldade em promover determinadas aprendizagens junto dos seus alunos; ou, noutra perspetiva, os jovens participantes nas atividades dos projetos Escolhas não encontram na escola o contexto educativo adequado ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens necessárias à sua plena integração e participação social. As estratégias de aprendizagem desenhadas no âmbito dos projetos, em contexto de educação não-formal, vêm responder a estas dificuldades, em articulação com a própria escola. Esta complementaridade tem, aliás, e para além do desenvolvimento de novas competências, um impacto no próprio desempenho escolar.

Na voz dos Coordenadores...

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

*“(..) algumas atividades são ministradas em complemento com as escolas com vista à reintegração dos alunos na escola, à promoção do sucesso educativo e à maior corresponsabilização numa cidadania mais participativa, bem como desenvolver competências pessoais e sociais”*

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

No âmbito dos projetos Escolhas, a Educação Não Formal está intimamente associada a processos educativos com vista ao desenvolvimento de (novas) competências pessoais e sociais. Este aspeto estará porventura relacionado com o facto de uma boa parte dos jovens e crianças participantes nos projetos Escolhas serem elas próprias provenientes de contextos económicos e sociais desfavorecidos, com baixos níveis de qualificação e literacia e com mínimas oportunidades de participação cívica e social.

Na voz dos Coordenadores...

*“(..) o Projecto (...) contém no seu plano cerca de 75% das suas atividades*



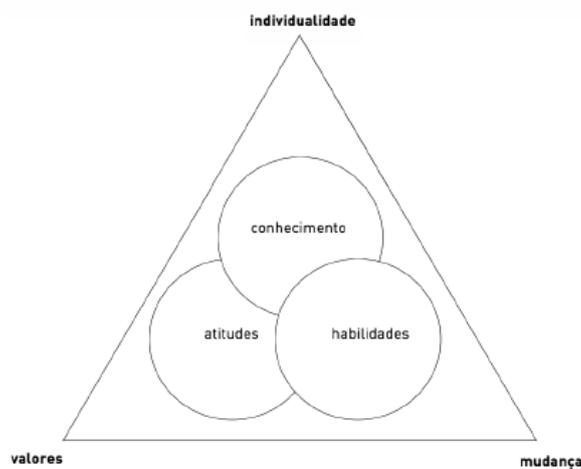
*vocacionadas para a educação não formal, isto porque consideramos ser uma forma eficaz de trabalhar as competências pessoais e sociais dos indivíduos com que trabalhamos. Não os queremos dotar de competências escolares efetivas, até porque é esse o papel da escola, mas queremos que se tornem indivíduos mais capazes de responder às necessidades diárias, capazes de tomar decisões plenas de consciência, avaliar os riscos das suas ações e acima de tudo, capazes de assumir as consequências dos seus atos”.*

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

Esta é talvez, aliás, uma das características atribuídas à ENF mais importante de reter no estudo produzido para o Programa Escolhas: o desenvolvimento de estratégias educativas com vista à promoção de determinadas competências, particularmente aquelas do domínio pessoal e social, é mais fácil num contexto de educação não-formal. A combinação de abordagens pedagógicas e de metodologias de aprendizagem, a proximidade aos contextos de vivência dos participantes, a utilização de atividades lúdico-pedagógicas para estimular a motivação para a aprendizagem, a possibilidade de adaptar os processos educativos aos perfis individuais de cada aprendiz, a mobilização da experiência pessoal das crianças e jovens como recurso pedagógico, entre outros, são alguns dos fatores que determinam esta maior eficácia no desenvolvimento de determinadas competências, como ilustra a figura 2.

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

Fig. 2 – Modelo de desenvolvimento de competências através da ENF (Pinto e Teles, 2009)



Aquilo que o estudo de Teles e Pinto (2009) evidencia é que o desenvolvimento de determinadas competências não pode ser feito apenas por via cognitiva ou de treino prático, isoladamente. A competência para fazer escolhas conscientes em contextos complexos e adversos, ou a competência planejar, implementar e avaliar, são dois exemplos típicos. Mostram como apenas podemos desenvolver estas competências na interseção entre o desenvolvimento cognitivo, técnico e comportamental.

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

O conjunto de testemunhos que transcrevemos revela, claramente estas novas competências adquiridas de forma integrada.

#### Competências de **participação cívica**:

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

*“(…) Sou mais responsável; sou capaz de assumir responsabilidades na*



*associação. Temos um objectivo e vamos lutar por ele.*

*“(...) Mudou a minha maneira de ver as coisas; antes não ligava a estas coisas, queria apenas vadiar; agora posso chegar-me à frente e falar com a vereadora da Câmara.”*

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

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

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

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

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

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

#### Competências de **organização e trabalho em equipa:**

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

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

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

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

#### Competências de **argumentação:**

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

*“Acho que ganhei bastante; sou capaz de expressar as minhas opiniões, expressar os meus sentimentos, falar com as pessoas influentes; antes não*

*conseguia expressar as minhas opiniões de uma forma lógica.”*

*“Consigno «vender» uma [atividade] nossa a outras pessoas. Explico o que fazemos e convenço-a de que é importante.”*

*“Aprendemos a intervir.”*

*“Aprendemos a falar em público.”*

#### Competências de **autorregulação**:

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

*“(…) como conviver com os outros”*

*“(…) ser observador e atento.”*

*“(…) Hoje sou capaz de dar um conselho a um miúdo.”*

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

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

*“(…) saber comportar-se e agir em conformidade.”*

#### Competências de **auto-estima e projeção a longo prazo**:

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

*“(…) já pensamos que somos realmente bons!”*

*“Sei que agora posso ser o que quiser!”*

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

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

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

*“Dar continuidade ao Escolhas – agora já não dão apoio às pessoas da nossa idade e nós temos que dar continuidade a esses projetos.”*

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

A perceção de que é possível atingir metas desejadas e alcançar sucesso no seu desempenho é, por si só, fator de *empowerment*. As várias respostas, permitem



avaliar de forma objetiva a percepção dos(as) jovens face ao seu próprio percurso no âmbito do Programa Escolhas. Destaca-se uma das respostas dadas: “Sinto-me mais capaz de ter capacidades.”

De acordo com o estudo de Pinto e Teles (2009) elaborado para o Programa Escolhas, é desta forma extremamente simples que se pode resumir o esforço de capacitação das crianças e dos(as) jovens assumido pelo Programa Escolhas: ser capaz de adquirir competências.

### **Síntese Conclusiva**

À data da conceção do Programa Escolhas, diversas medidas de promoção da resiliência vinham a ser definidas enquanto novos paradigmas de intervenção junto das crianças e jovens em maior risco de exclusão. A experiência decorrida do modelo desenvolvido no Canadá foi para o Programa Escolhas uma fonte de inspiração muito relevante, nomeadamente nas experiências do *Canada's National Crime Prevention Centre* e do *Canadian Council on Social Development*. Para estas organizações, “quando as crianças se desenvolvem, o crime não”.

Inspirado por essa aprendizagem, o legislador que delineou o Programa Escolhas optou por olhar para estes jovens e comunidades com um novo olhar, simultaneamente crítico e construtivo, focado nos problemas, mas igualmente nas oportunidades, apostando no seu desenvolvimento integral e na concretização de experiências e interações positivas.

No Programa Escolhas, esses pressupostos operacionais de desenvolvimento das crianças e jovens, estruturam-se numa abordagem positiva da inclusão social das crianças e dos jovens, que se desagrega em três escalas complementares:

- a) Indivíduo – resiliência
- b) Comunidade – *bonding*
- c) Mundo – *bridging*

Assim, ao nível do indivíduo, encontramos cinco dimensões fundamentais:

1. Promover a interação humana e a resiliência;
2. Promover as competências sociais, emocionais e cognitivas;
3. Promover competências morais;



4. Promover claramente a autodeterminação, identidade positiva e opinião face ao futuro;
5. Fornecer oportunidades para a participação e exercício de normas sociais.

A capacidade de interação positiva é um elemento emocional indispensável que torna possível à criança e ao(a) jovem o relacionamento com as instâncias de socialização, sejam elas a família, o grupo de pares, a escola, a comunidade ou a cultura. Este é um elemento frequentemente destacado pela avaliação externa do Programa Escolhas enquanto claro elemento diferenciador na sua abordagem: a crença efetiva numa abordagem positiva das crianças, jovens, famílias e comunidades em geral.

As interações positivas são essenciais na construção de modelos de ação internos que incorporam comportamentos positivos. As interações entre uma criança e os seus cuidadores constroem a fundação das ligações que serão a chave do desenvolvimento da capacidade da criança para um comportamento interessado e ativo. A ligação positiva com um adulto (em primeira instância a família, mas muito frequentemente também com os técnicos do Escolhas) é crucial no desenvolvimento de uma capacidade para respostas adaptáveis à mudança e ao crescimento de um adulto saudável e funcional.

A interação positiva estabelece a confiança da criança nos outros e em si, e inversamente, uma ligação inadequada estabelece padrões de insegurança e desmotivação. Nesse sentido, a importância da inserção na família está na base das ligações posteriores aos pares, à escola e à comunidade.

O Programa Escolhas pretende um desenvolvimento integrado da criança e do(a) jovem, através da construção positiva do seu desenvolvimento, incluindo competências sociais, emocionais, cognitivas e morais. Os projetos procuram desenvolver capacidades para integrar sentimentos (competências emocionais), pensar (competências cognitivas) e agir (competências comportamentais), a fim de ajudar a criança e o(a) jovem a conseguirem concretizar objetivos específicos que eles próprios definem e prosseguem.

As competências sociais referem-se a capacidades de relacionamento interpessoal que ajudem os jovens a partilhar sentimentos, a pensar, a conseguir definir objetivos sociais e interpessoais, gerando soluções eficazes e realistas para os problemas, antecipando consequências e obstáculos potenciais.



As competências emocionais residem na capacidade para identificar e responder aos sentimentos e a reações emocionais, de modo a identificar sentimentos em si e no outro, controlar reações ou impulsos emocionais e capacidade para reagir com tolerância.

Ainda de acordo com a avaliação externa que analisou o modelo teórico-metodológico a partir da observação das experiências locais do Programa Escolhas (Centro de Estudos Territoriais, 2007), as competências cognitivas estão relacionadas com a capacidade para entender situações de forma lógica e objetiva interpretando as situações sociais e posicionando-se com clareza face a elas. Inclui ainda a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões de forma racional e controlada. As competências comportamentais apelam a comunicações não-verbais, sobretudo no reforço de escolhas de comportamentos socialmente saudáveis.

A competência moral é a habilidade de avaliar e responder às dimensões éticas, afetivas, ou sociais da justiça de uma situação, considerando-se pois desenvolvimento moral um processo em que as crianças adquirem padrões da sociedade acerca do que está certo e do que está errado.

Indivíduos resilientes resultam, em larga medida, em cidadãos com uma identidade própria reconhecendo-se como seres humanos com valor, capazes de concretizar planos e projetos e com um sentido coerente do eu.

Os desafios ao nível individual, complementam-se – a outras escalas – com a interação e coesão (*bonding*) desses mesmos indivíduos na sua comunidade. A interação humana por via da participação, do reconhecimento da rede de proximidade, do serviço à comunidade e no reforço da pertença e da filiação são decisivos para um sentir da inclusão, que passa, também, por percecionarmos que fazemos parte de algo maior do que nós. Por desenvolverem capital social na proximidade, permitindo um maior sentimento de filiação às pessoas, organizações e lugares.

Neste modelo, e no limite, trata-se de gradualmente reforçar a capacidade de compreender o mundo que os rodeia (*bridging*). Neste nível macro, trata-se afinal de reforçar as redes de contactos e o capital social das crianças e jovens, a sua capacidade de serem mundividentes e tolerantes pela proximidade com a diversidade e, no limite, na capacidade de construir coesão social pelo reforço de competências pessoais e sociais em indivíduos que, devidamente integrados no local, conseguem compreender e agir no global.

Trata-se, no fundo, de apoiar o desenvolvimento de crianças e jovens resilientes. A partir da disponibilização de oportunidades estruturadas de exercício do comportamento pró-social, e em parceria com as comunidades locais.

É aprender-fazendo, com o apoio de modelos de referência positiva, que a fórmula melhor tem funcionado. A definição local de respostas simultaneamente punitivas (quando as regras são quebradas) e recompensatórias (quando as metas são cumpridas), com um forte cariz psicossocial (no mitigar dos problemas e na potenciação dos fatores de sucesso), multidimensional (envolvendo diferentes contextos, agentes e perspetivas) e multinível (congregando diferentes níveis da administração, do central ao local) tem-se mostrado eficaz. Evita-se, numa primeira barreira de proteção, que muitos se percam a jusante, com maior eficácia e eficiência.

Monitorizar os inúmeros impactos de um Programa com tão grande alcance tem sido, desde sempre, um dos seus maiores desafios e dificuldades. A avaliação no âmbito do Programa Escolhas, resulta – antes de mais – da dimensão dos resultados locais.

A esse nível, a equipa responsável pela avaliação externa do Programa Escolhas (DINÂMIA-CET, 2012) evidencia cinco domínios de resultados consolidados nas seguintes áreas:

1. Uma intervenção generalizada na promoção do sucesso escolar tendencialmente preventiva e com resultados maioritariamente alcançados;
2. Uma forte intervenção e impacto nas competências pessoais, sociais e cívicas, dimensão apresentada como promotora e basilar na promoção dos restantes resultados;
3. Uma aposta no encaminhamento para a formação profissional e para o mercado de trabalho ainda que esta última revele resultados dificultados pela pouca oferta de emprego, as baixas qualificações e algum desajuste entre a procura e a oferta de formação. Este cenário obriga a que o encaminhamento para formação profissional se torne um fim e, menos um meio, para uma inserção laboral mais qualificada;
4. Uma aposta na promoção de inclusão digital, em alguns casos como objetivo em si mesmo, outras como estratégia e contributo para a capacitação pessoal, social, escolar e técnica;



5. Uma intervenção junto das famílias, centrada na promoção da valorização do percurso escolar dos seus educandos e no incremento das suas competências parentais, porém, com resultados aquém do esperado, ainda que a parca apresentação de indicadores de resultado dificulte a sua apreciação.

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

Neste sentido, mais do que um âmbito ou um contexto educativo, para os projetos Escolhas, o conceito de ENF designa frequentemente um prática pedagógica, uma abordagem metodológica com características específicas, tida muitas das vezes como alternativa – essencialmente, alternativa ao sistema formal de ensino. Nessa prática pedagógica, que decorre ela própria de um conjunto de escolhas e orientações metodológicas específicas, os autores destacam:

1. A intencionalidade, sistematicidade e a especificidade da proposta educativa;
2. A sua estrutura e orientação predefinidas;
3. A centralidade do aprendente na abordagem pedagógica;
4. A valorização da experiência como fator de aprendizagem;
5. A importância das relações de afetividade e proximidade;
6. O papel incontornável das atividades ludico-pedagógicas;
7. A promoção da participação ativa e voluntária em ambientes não-hierárquicos;
8. A predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos;
9. A proposta educativa assente em valores sociais e humanos;
10. A proposta educativa conducente a processos de transformação pessoal e coletiva;



11. A articulação com a educação formal e informal.

De acordo com Pinto e Teles (2009), a Educação Não-Formal é identificada, no âmbito do Programa Escolhas, como um âmbito educativo capaz de estimular de forma mais eficiente e eficaz os jovens e crianças dos projetos para uma aprendizagem estruturada e orientada: “a sua importância dentro do projeto sempre foi reconhecida como um instrumento de muita utilidade para a aquisição de competências que de outra forma a nossa população alvo não teria acesso ou oportunidade de obtenção”.

Esta é talvez, aliás, uma das características atribuídas à ENF mais importante de reter: o desenvolvimento de estratégias educativas com vista à promoção de determinadas competências, particularmente aquelas do domínio pessoal e social, é mais fácil num contexto de Educação Não-Formal. A combinação de abordagens pedagógicas e de metodologias de aprendizagem, a proximidade aos contextos de vivência dos participantes, a utilização de atividades lúdico-pedagógicas para estimular a motivação para a aprendizagem, a possibilidade de adaptar os processos educativos aos perfis individuais de cada aprendiz, o recurso à experiência pessoal das crianças e jovens como recurso pedagógico, entre outros, são alguns dos fatores que determinam esta maior eficácia no desenvolvimento de determinadas competências.

Em síntese, o Programa Escolhas aparece como uma janela de oportunidades, associadas a um desenvolvimento de competências, num ambiente de troca afetiva intra e intergeracional, possibilitando e promovendo a participação social e o desenvolvimento de expectativas realistas mas positivas face ao futuro.

Estas competências adquiridas serão a base de cidadãos que, crescendo em igualdade de oportunidades, serão certamente capazes de dar sentido prático ao desafio de Amartya Sen (1999). Trata-se efetivamente de, criar condições nas comunidades mais vulneráveis que permitam “eliminar as restrições que limitam a capacidade de fazermos escolhas livres.” Esta é a verdadeira liberdade.

### **Referências Bibliográficas**

Arnstein, S. (1969). “A Ladder of Participation”, *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), pp. 216-224

Barca, F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy*, DG Regio, COM,



Bruxelas.

- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. Consultado em 06-06-2002: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed386327.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed386327.html)
- Brooks, J. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the School. *Children & Schools*, 28(2), 69-76.
- Calado, P. (coord.) et al (2012). *Fazer Escola com o Escolhas*, Programa Escolhas, Lisboa
- Calado, P. et al (2012). "Dez anos de Escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade?", *Jornal de Psicologia, Saúde & Doenças*.
- Centro de Estudos Territoriais (2004). *Relatório Final da Avaliação Externa da 1ª Geração do Programa Escolhas*, Lisboa.
- Centro de Estudos Territoriais (2007). *Relatório Final da Avaliação Externa da 2ª Geração do Programa Escolhas*, Lisboa.
- Centro de Estudos Territoriais (2010). *Relatório Final da Avaliação Externa da 3ª Geração do Programa Escolhas*, Lisboa.- Comissão Europeia (2008). *Joint Report on Social Inclusion 2004, Employment & Social Affairs, Social Security and Social Inclusion*, Luxemburgo.
- Comissão Europeia (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU, Current Status and Way Forward*, The Social Protection Committee, Luxemburgo.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção - O Planeamento em Ciências Sociais*, Principia, Lisboa.
- Jenks, C. (1993). *Culture*, Routledge, Londres.
- Jenks, C. (2005). *Subculture – The Fragmentation of the Social*, Sage Publications, Londres.
- Khanlou, N. e Barankin, T (2007) - *Growing Up Resilient*, CAMH, Ontário, Nova Iorque.
- Kohlberg, L. (1991). *Approach to Moral Education*, Columbia University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Matos M.G. et al. (2011). Programas de promoção de Competências pessoais e sociais, auto-regulação e capital social com adolescentes, *Journal of Child and Adolescent Psychology*, (3) 165-188.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*, Lisboa, Editorial Notícias.
- Pinto, L. & Teles, F. (2009). *Ser Capaz de Adquirir Competências – o Programa*



- Escolhas na perspetiva das crianças e jovens, Programa Escolhas, Lisboa.  
Programa ESCOLHAS (2011) 365 Histórias de Vida: 10 anos do Programa Escolhas,  
Lisboa: Programa Escolhas
- Rutter, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today*, March, 57-65.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. New York: Cornell University Press.