

“A Caminho...”

**Animação Sociocultural,
Cooperação, Desenvolvimento
e Educação para a Diferença**



COMEÇA POR NÃO JULGAR
O LIVRO PELA CAPA...



A CAMINHO...
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL,
COOPERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO
E EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA...

Ficha Técnica

Título: “A Caminho... Animação Sociocultural, Cooperação, Desenvolvimento E Educação para a Diferença...”

Editado no âmbito de projeto europeu apoiado pelo Programa Erasmus +Projeto New World Formula, suportado pelo Programa Juventude em Ação da União Europeia.

Obra Coordenada por: Abraão Costa e Carlos Costa

Autores: Abraão Costa, Alfredo Dias, Ana da Silva, Carla Cibebe Figueiredo, Carlos Costa, Célia Martins, Joana Campos, Laurence Vohlgemuth, Mario Viché González, Mercedes Montaner Darás, Nuno Guerreiro Soares, Sandra Cordeiro, Stefano Bottelli, Victor J. Ventosa Pérez.

Correcção e Revisão Gráfica: Abraão Costa e Carlos Costa

Propriedade de:

Plataforma de Animadores Socioeducativos e Culturais

Vila Nova de Famalicão

Telefone – 00351 917 380 178

Site na internet – www.pasec.pt

Email – pasec.geral@gmail.com

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

Vila de Cucujães * Telefone – 00351 918129926

Site na internet – www.apdasc.com

Email – geral@pdasc.com

Depósito Legal n.º 401266/15

Novembro de 2015

Índice

ADVANTAGE: A vantagem de ser diferente	9
New World Formula - Uma experiência de Animação Sociocultural local e global	29
Os Objetivos do Milénio 2015 - O exemplo do Projeto Manuscritos 2015	39
Projeto ADN - Animação Sociocultural, Protagonismo Juvenil e Cidades Amigas da Juventude	45
Animare adetto, la vía del futuro	61
Um olhar sobre o passado da Animação Sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano	67
BOAS MAREJAS - Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área de Turismo Ambiental	91
O Animador Sociocultural - Uma identidade de compromisso	115
LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA SOSTENIBILIDAD COMUNITARIA	131
Proyecto de mediación "DIALOGUEM"	161
Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASE na ESE de Lisboa	179
Caracterización de la animación sociocultural en Iberoamérica: un ejemplo de cooperación internacional	205
Contributos para a definição atual da profissão de Animador Sociocultural	213



Introdução

Esta obra nasce do resultado de uma série de reflexões de especialistas, animadores, agentes educativos e jovens europeus acerca dos desafios da Animação Sociocultural (ASC) e Educação Não Formal enquanto metodologias participativas promotoras da Educação para a Diferença, potenciadoras do Desenvolvimento Humano, geradoras de pontes de entendimento e cooperação entre os povos em nome do Diálogo Intercultural, bem como promotoras de processos de participação cidadã geradores de um desenvolvimento mais integrado e sustentável.

Foi neste sentido que se deu forma a este projeto apoiado pelo programa Erasmus + da União Europeia.

Ao mesmo tempo este livro, obra coordenada em parceria pela Plataforma de Animadores Socioeducativos e Culturais (PASEC) e pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC), tem como objetivos:

- Refletir acerca da cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento humano e a realização do ser humano em todas as suas dimensões, incluindo a dimensão cultural, com particular incidência para Educação para a Diferença;
- Sensibilizar para a atual orientação da política de desenvolvimento da União Europeia;
- Promover o conhecimento sobre programas de ASC e educação não formal que contribuam para lutar contra a discriminação em

razão do género, para superar estereótipos e eliminar obstáculos, nomeadamente no que diz respeito ao acesso à educação e ao emprego, com especial destaque para cidadãos com necessidades especiais;

- Identificar e divulgar boas práticas de ASC no campo da cooperação para o desenvolvimento;
- Estimular o debate, o intercâmbio de informações e a aprendizagem no que concerne à cooperação para o desenvolvimento;
- Celebrar 2015 como o Ano Europeu para o Desenvolvimento e o 10.º ano do aparecimento da APDASC;
- Dar a conhecer o trabalho da PASEC a nível internacional.

A Direção Nacional APDASC, instituição que promove, desde 2005, o aparecimento e desenvolvimento de programas de animação sociocultural, bem como o reconhecimento e dignificação de profissionais da área, considerou o tema "Cooperação, Desenvolvimento e Futuro" oportuno para ser debatido no XXI Congresso Internacional de Animação Sociocultural. A PASEC, como centra os seus objetivos nos mesmos ideais, acolheu a ideia, e juntas deram corpo a este evento e a esta obra.

ADVANTAGE

A vantagem de ser diferente



Advantage = A vantagem de ser diferente

Objetivos e Necessidades detetadas

O projeto Advantage, considerado pela União Europeia e Programa Erasmus +, Projeto Inspirador 2015, tem como objetivo central promover o protagonismo do jovem com necessidades especiais (jovens portadores de deficiência, jovens com necessidades educativas especiais e jovens com deficiência social) através da promoção de estratégias pedagógicas, comunicacionais e estruturais inovadoras e flexíveis que facilitem o seu ingresso no mercado de trabalho, o acesso a oportunidades de formação ou requalificação profissional ou simplesmente melhorem o seu quadro de competências enquanto atores sociais e cidadãos ativos no contexto europeu.

Através do projeto Special Democracy, aprovado no âmbito da subação 1.3 do Programa Juventude em Ação da União Europeia, e todo ele dedicado a jovens com necessidades especiais, percebemos a quase inexistência de respostas sociais e pedagógicas integradas e ligadas em rede que dessem resposta ao objetivo que enunciamos. Por outro lado, as que existiam, como os tradicionais centros de atividades ocupacionais, ofereciam soluções pedagógicas fechadas, não ligadas em rede e com muita fraca disseminação. É neste contexto que surge o Advantage, hoje, nome da área de intervenção da PASEC totalmente dedicada a projetos de promoção do cidadão portador de deficiência.

Este projeto centra a sua ação em Portugal, Eslováquia e Itália. No caso português envolvemos inicialmente 41 jovens entre os 16 e os 33 anos, todos eles portadores de deficiência motora ou mental e 44 jovens com necessidades educativas especiais que se encontram a frequentar

formação vocacional do 3º ciclo do ensino básico entre os 15 e os 21 anos. Em Itália envolvemos, inicialmente, 23 jovens entre os 15 e os 19 anos com deficiência social e alguns com patologias mentais, com graves défices de aprendizagem que se encontram submergidos em fenómenos de marginalidade e consumo de drogas. Na Eslováquia partimos de uma realidade de 17 jovens entre os 18 e os 22 anos com necessidades especiais, graves índices de insucesso escolar, muitas dificuldades de adaptação ao meio envolvente e em risco de abandono escolar. Comum a todos eles era o facto de o conjunto de respostas existentes ser muito fraco ou inexistente ao nível da promoção de estratégias pedagógicas, comunicacionais e estruturais que facilitassem e auxiliassem o seu ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, as respostas eram igualmente fracas ao nível do acesso a oportunidades de formação ou requalificação profissional que permitissem melhorar o seu quadro de competências enquanto atores sociais e cidadãos ativos. Este diagnóstico foi obtido com base no diagnóstico fornecido por cada um dos parceiros.



A Plataforma Advantage

A Plataforma Web “Advantage”, um dos principais resultados do projeto Advantage, foi o primeiro *site* no contexto europeu a oferecer oportunidades de formação, emprego e requalificação profissional, exclusivamente para jovens com necessidades especiais. O formato, alinhamento e serviços oferecidos está em constante atualização e são permanentemente monitorizados, analisados e avaliados.

A Plataforma inclui: uma aplicação com oportunidades de emprego temporário, a prazo ou de resposta mais consolidada; uma aplicação com oportunidades de formação complementar, modular, adaptada, profissional e vocacional; um diretório dedicado a Sponsors que disponibilizam recursos materiais, apoios técnicos/logísticos específicos (transporte para local de trabalho para quem tem dificuldades de mobilidade, material técnico especialmente dispendioso e essencial para a prática profissional do jovem com necessidades especiais em questão, entre outros...); um diretório com um conjunto de gestores sociais tecnicamente aptos a desempenharem o papel de mediadores/facilitadores do processo de integração/reintegração/encaminhamento dos jovens com necessidades especiais para a resposta pedagógica ou social mais ajustada ao seu perfil; um diretório com legislação e informação relevantes, incluindo materiais pedagógicos para técnicos de juventude que trabalham com este tipo de público; um diretório com depoimentos dos intervenientes diretos do projeto; uma aplicação com as respostas pedagógicas do próprio projeto.

O trabalho do Advantage não se resume apenas ao *site*, tem um impacto direto no terreno, junto dos parceiros, técnicos de juventude,

agentes educativos, mas sobretudo, junto dos jovens com necessidades especiais.

A esta ferramenta mainstream, criamos outras 3 de resposta concreta e objetiva que impulsionam nosso trabalho de base de modo integrado, passo a passo, garantindo uma evolução sustentada do plano de ação e dos objetivos a que nos propomos, permitindo ao mesmo tempo dar forma á Plataforma Web. O *site* Advantage, mais não é do que a face mais visível da Advantage Networks, 3 redes articuladas entre si e que dão resposta direta aos jovens com necessidades educativas especiais.



A; Advantage Networks

A primeira das três redes que sustentam o trabalho das Advantage Networks é a Special Sponsors Network, uma rede de mecenas e patrocinadores que disponibilizam apoios concretos (como transporte para o local de trabalho aos jovens com necessidades especiais, um gestor social, equipamento técnico específico, entre outros) para os jovens com

necessidades especiais no seu processo de integração profissional/social e sempre que possível, inclusive, situações concretas de emprego.

De setembro 2014 a novembro 2014, através do trabalho de base das equipas técnicas envolvidas no projeto foi que possível por de pé esta rede. Inicialmente, antes de estarmos em pleno no terreno, fizemos um trabalho de porta à porta nas empresas de maior dimensão nas regiões onde atuamos recorrendo à mediação de parceiros estratégicos. Inicialmente recorreremos em Portugal à mediação da Câmara Municipal de Famalicão e em Itália à mediação da Câmara de Gorla Maggiore. Na Eslováquia recorreremos à mediação do departamento de Desenvolvimento Social do Município de Veľké Kapušany.

Como forma de trazer o máximo de sponsors possível demos garantia de publicidade nas principais atividades e demos prioridades aos sponsors com uma política clara de responsabilidade social.

Após esta primeira aproximação ao terreno pusemos em marcha a Campanha de Proximidade “You are our Advantage” que serviu para captar novos Sponsors institucionais, particulares ou empresariais e ainda voluntários que quisessem ser Gestores Sociais do projeto. Aproveitamos os sponsors iniciais que conseguimos convencer como exemplo e forma de chegar a novos. A Campanha teve 3 fases:

- dezembro 2014 a abril 2015 - 1ª fase – Neste primeira fase os jovens protagonistas com necessidades especiais do Advantage produziram t-shirts, cartazes, pins, cartazes para internet, entre outros, que foram produzidos em média escala e disseminados junto da opinião pública, das comunidades e junto de novos possíveis sponsors. Enquanto esta fase tinha lugar, o trabalho porta à porta das equipas técnicas do projeto

junto das empresas e organizações continuou com pequenos eventos pontuais em dois registos diferentes:

a) *Reality Study Visit* – Os sponsors eram levados a visitar o dia-a-dia das instituições que trabalham com os jovens com necessidades especiais, a conhecer estes jovens de perto e o potencial que têm e podem ter. Ao mesmo tempo foram elucidados sobre os apoios que existiam e da mais-valia que era fazer parte do Advantage, mais não seja por melhorar a forma como a própria empresa ou instituição era vista na opinião pública e comunidade. No final deste encontro o sponsor era convidado a efetuar um compromisso de apoio de acordo com os seus interesses, estratégia de mercado e possibilidades de colaboração real.

b) *Informal Meeting* – Era um encontro de carácter informal para dar a conhecer o projeto, o que pretendia, as vantagens de fazer parte deste e perceber que possibilidades de colaboração realmente existem.

- 27 de março a 3 abril de 2015 - 2ª Fase - Fórum Pública Internacional “You are our Advantage” – ANIMA 2015 – Encontro Internacional de Jovens Animadores – No total estiveram envolvidos mais de 400 jovens.

Os dois primeiros dias foram dedicados a um RoadShow pelas principais empresas já integradas na Special Sponsors Networks. Os jovens trabalharam durante algumas horas nas empresas em questão e tudo foi filmado para posteriormente ser apresentado no Fórum Internacional, dando o exemplo de como um jovem com necessidades especiais pode ter um mesmo desempenho que um cidadão normal. As duas primeiras noites foram dedicados a momentos interculturais de Itália e Eslováquia.

O terceiro dia foi dedicado a um Workshop com a simulação de metodologias de educação não formal base do projeto. Foram

trabalhadas técnicas de reflexão a partir da estimulação multissensorial e a Reflexão Expressiva (Debate, introspeção e discussão a partir do Teatro, Música, Escrita, etc.). Recorreram-se a simulações reais.

Os dias seguintes foram dedicados a conferências e debates. Várias empresas apresentaram a sua experiência e foram convidadas dezenas de novas empresas tendo por bases os contactos feitos anteriormente na 1ª fase. Foram apresentados os vídeos do 1º e 2º dia e a partir debatidas e apresentadas estratégias de integração do cidadão com necessidades especiais no mercado de trabalho. Os trabalhos terminaram com um espetáculo de Teatro Pantomímico que envolveu os jovens protagonistas do projeto.



- de Junho 2015 até agosto 2016 – 3ª Fase – Disseminação e Divulgação da Advantage.

Na terceira fase, já em execução, lançamos um filme promocional e spot promocional rádio produtos do Fórum Internacional, para disseminar os

resultados do trabalho até agora realizado, angariando ainda mais sponsors. Será lançado um dvd que será enviado às principais empresas, o spot radiofónico foi e será passado nas principais rádios das regiões onde o projeto atua, e tanto o spot como o filme serão postados na net no máximo de plataformas possível.

A segunda das 3 redes que dão base ao projeto é a Special Agents Network. Esta rede tem como principal finalidade permitir atrair, formar e aumentar o número de gestores sociais envolvidos no projeto. Tem na sua base 5 medidas concretas trabalhadas e implementadas durante a vida útil do projeto numa perspetiva de avaliação e reajustamento permanente. Elas são:

- Definição do Perfil do Gestor Social;
- Operacionalização da Special Agents Network no *site* Advantage com gestão centralizada;
- Processo de formação e seleção dos Gestores Sociais, pensado por etapas, com metas e graus de compromisso concretos e centralizado nas figuras dos Special Agent Managers (Gestores Sociais coordenadores da Rede Special Agents Network);
- Criação da ferramenta de certificação pedagógica para trabalho pedagógico com jovens com necessidades especiais Ge.So. (Gerar Soluções/Generating Solutions) para os gestores sociais verem o seu trabalho reconhecido fora do Projeto;
- Encontro Internacional de Gestores Sociais como momento central de formação dos Gestores Sociais;

A Special Agents Network acompanha o processo de crescimento da Special Sponsors Network, aproveitando as principais iniciativas desta para também se fazer divulgar e assim crescer de forma integrada com a Special Sponsor Network. Todas as medidas e produtos de divulgação desenvolvidos tinham também como missão angariar gestores sociais voluntários.

Para começar, uns foram determinados pelas instituições parceiras, outros a título voluntário, outros angariados através de contactos diretos dos técnicos e líderes juvenis do projeto.

Os gestores sociais são os tutores diretos dos jovens envolvidos no processo de educação não formal, encaminhamento e integração dos jovens com necessidades especiais.

Definimos um plano de trabalho alicerçado nas 3 fases da Sponsors Network. Primeiro definimos um perfil do que deve e deverá ser um Gestor Social Advantage. Deve ser alguém capaz de:

- Identificar, diagnosticar, analisar e avaliar diferentes domínios, contextos, situações, problemas e comportamentos sobre os quais seja necessário intervir;
- Planear, organizar, desenvolver e avaliar programas, projetos, ações e atividades que deem resposta às necessidades diagnosticadas;
- Definir estratégias, métodos e técnicas de intervenção face a cada situação diagnosticada;
- Planear, organizar e promover atividades de carácter educativo, cultural, social, lúdico pedagógico e sócio terapêutico, em contexto institucional e comunitário;

- Promover a integração grupal e social fomentando a interação entre os vários atores sociais da comunidade;
- Elaborar relatórios de atividades e de progresso de acordo com os critérios determinados pela equipa de coordenação;
- Intervir em comunidades em que sejam detetadas populações juvenis com necessidades especiais, nomeadamente escolas, centros de atividades ocupacionais, associações juvenis, centros de ATL, entre outros;
- Realizar atividades complementares de ação pedagógica com vista ao desenvolvimento integral de grupos e/ou indivíduos com necessidades especiais;
- Promover o acompanhamento e a reinserção de jovens institucionalizados com necessidades especiais para e no mercado de trabalho;
- Participar em equipas pluridisciplinares que desenvolvam atividades no âmbito do Empreendedorismo e Animação Socioprofissional;
- Acolher e acompanhar de forma personalizada o jovem com necessidades especiais e seus familiares nos circuitos assistenciais, formativos e de apoio à empregabilidade, apoiando-os e motivando-os para o processo pedagógico, formativo ou de integração no mercado de trabalho;
- Desenvolver atividades lúdico-terapêuticas, avaliando e registando a conduta e o desempenho global dos jovens com necessidades especiais, e acompanhá-los em visitas de estudo relacionadas com a área ocupacional e saídas de socialização;

Sabemos que se trata de um perfil muito exigente, que alguns dos próprios membros da equipa técnica do projeto não o possuíam, mas era o que considerávamos necessário para não frustrar as expectativas dos jovens que estamos a envolver. Também por isso limitamos as nossas metas a apenas 50 gestores sociais, por o considerarmos uma função tão relevante quanto difícil que exige um compromisso difícil de exercer e levar a cabo que acarreta mudanças na vida pessoal dos mesmos.

Para gerir a rede nomeamos dois coordenadores (um italiano e outro português) a que apelidamos de Special Agents Managers. Estes são os filtradores e facilitadores do processo de seleção e integração dos Gestores Sociais. Fazem o acompanhamento e monitorização do processo de evolução dos atuais e novos Gestores Sociais em articulação com a equipa de coordenadores.

Todos os gestores sociais passaram por um período de integração mínima de 3 meses, formados de forma prática. Já com mais de 50 Gestores Sociais no terreno, cada qual pode acompanhar até 4 casos, de modo a manter a relação de proximidade e disponibilidade entre o Gestor Social e os jovens com necessidades especiais.

Em Agosto de 2015 teve lugar o Encontro Internacional de Gestores Sociais em Itália. Serviu, essencialmente, para formar de forma concertada os Gestores Sociais dos 3 países. Foi também o momento de lançamento da ferramenta Ge.So., uma certificação no âmbito da capacitação pedagógica com jovens com necessidades especiais que lançamos inicialmente para os Gestores Sociais, de modo a verem o seu trabalho reconhecido fora do âmbito do projeto.

Só integram a rede Special Agents, gestores sociais com a certificação Ge.So.

Mas voltando ao encontro, os dois primeiros dias foram dedicados a Laboratórios de Técnicas Reflexivas a partir da Estimulação Multissensorial e a Reflexão Expressiva (Debate, introspeção e discussão a partir do Teatro, Música, Escrita, etc.), técnicas de ação base do projeto



junto dos grupos com deficiência mais profunda. Nos dois dias seguintes foram trabalhadas técnicas de procura ativa de emprego, acompanhamento de processos de integração/reintegração de jovens com necessidades especiais e de gestão de redes de parceiros e recursos humanos. Por fim foi trabalhado o perfil do Gestor Social e o grau de eficácia de uma ferramenta como o Ge.So.. Recorremos ao Role-playing e jogos de simulação como método preferencial de formação dos gestores sociais ao longo dos dias do Encontro.

Incubadoras de Iniciativa Jovem

As YAi -Youth Advantage Inc - Incubadoras de iniciativa jovem, também denominadas de Incubadoras de Atividades Socialmente Úteis, são o coração de toda a ação do projeto Advantage e a terceira rede das Advantage Networks. São o local e espaços onde trabalhamos diretamente com os jovens com necessidades especiais num perspetivo de escola aberta, onde todos podem e têm lugar, incluindo as suas famílias como agentes privilegiados.

São espaços geridos pelos Gestores Sociais articulados com as Special Sponsors Network que servem para a construção de projetos de intervenção cívica, empreendedorismo e participação juvenil no âmbito do tema “Somos todos a realidade Europa”. Este tema é centrado no papel dos jovens com necessidades especiais na construção da nova Europa, nas suas oportunidades, nas suas potencialidades e nas suas debilidades.

Cada incubadora deu origem a um grupo juvenil que alinou a sua ação em atuações concretas, centradas nas necessidades dos seus membros e alinhada com os objetivos do projeto. Cada grupo foi levado a dar corpo a uma empresa simulada com a criação no concreto de plano e negócios. Com a evolução do trabalho de campo os jovens foram sendo integrados no seio das respostas de formação/emprego/reintegração que foram surgindo no âmbito da Plataforma Advantage As metodologias de educação não formal base, tendo em conta o público-alvo, foram e são a reflexão a partir da estimulação multissensorial e a reflexão expressiva (Debate, introspeção e discussão a partir do Teatro, Música, Escrita, etc.).

Funcionam cinco, que perdurarão após o fim do projeto. Funcionam pelo menos 3 vezes por semana, durante o período da tarde, 3 horas por dia. Cada parceiro ajustou o seu horário. Envolvemos inicialmente aproximadamente 120 jovens com necessidades especiais.



Numa primeira fase de implementação, entre setembro de 2014 e abril de 2015, foi dada forma à arquitetura das YAi e sistemas de participação e integração dos jovens com necessidades especiais.

Tendo por base experiências anteriores e o trabalho de campo dos parceiros envolvidos, mesmo dando amplo espaço de decisão aos gestores sociais, jovens com necessidades especiais e restantes agentes das Incubadoras de iniciativa jovem, os projetos de intervenção cívica incidiram a sua arquitetura sobre os seguintes princípios e estrutura:

- mudança de hábitos de participação e promoção de medidas que estimulem uma atitude empreendedora e de intervenção cidadã nas instituições e grupos que trabalham diretamente com estes jovens;

- depois do projeto estar desenhado, era feita uma apresentação pública perante os órgãos de comunicação social e a comunidade, sendo que esta apresentação era ajustada ao grupo alvo e em formato criativo de fácil assimilação

- o projeto de intervenção cívica era votado por todos os agentes, envolvendo Famílias (de modo a responsabilizá-las), os gestores sociais, os especialistas, os jovens com necessidades especiais e portadores de deficiência e os técnicos. No dia da votação do projeto, qualquer um dos envolvidos pode-se manifestar sobre o que não concordava. Davam sugestões de melhoria, avaliando a coerência e o realismo do mesmo. O universo de jovens com necessidades especiais correspondeu sempre a 50% dos votos independentemente de estarem em maioria ou não de modo a valorizar e acentuar o seu papel de destaque no projeto. No caso de estarem em maioria a norma dos 50% serviu para não desvalorizar o papel de todos os outros agentes. Todos os outros agentes em nome individual tinham apenas direito a um voto.

- os projetos eram simples, ajustados e de fácil compreensão com quatro referências base: Problemas detetados e Objetivos formulados; Medidas e Atividades a desenvolver; Meios necessários; Avaliação

- os projetos previam a criação de um sistema simplificado de eleições de um Conselho de Administração Simulado. Assim, de três em três meses, os jovens com necessidades especiais puderam escolher os seus representantes permitindo que estes experimentassem a importância dos processos de tomada de decisão dentro de uma empresa, a sua operacionalidade e os princípios da participação, gestão e rotatividade da mesma. A equipa de representantes tinha um máximo de três elementos (Presidente do Conselho de Administração (CEO) e dois

Administradores). Estas equipas são votadas pelo mesmo quórum que votou os projetos e nos mesmos moldes de votação.

- são projetos do ponto de vista temático centrados no tema dos “Somos todos a realidade Europa” e nas metodologias de educação não formal que assinalamos anteriormente. Cada plano tem um slogan base que traduz a ideia central de cada Incubadora. A título de exemplo “Somos o teu maior aliado.... Permite esta aliança....”.

- tendo como base a promoção de capacidades geradoras de competências de empreendedorismo os projetos centram a sua ação na criação de um produto ou resposta social inovadora (ex.: espaço social de apoio à família; rede de apoio domiciliária para jovens isolados; mini empresas de prestação de pequenos serviços à comunidade, etc.). Para tal no desenho do projeto previram-se estratégias de divulgação, públicos-alvo, metas e sistema de proximidade junto do público-alvo, mas adaptados às dificuldades e limitações dos jovens com necessidades especiais. Estes princípios pretendiam garantir que os jovens envolvidos, desenvolvessem de facto competências mínimas de gestão, concertação e relação, fundamentais para o acesso ao mercado de trabalho.

- pela sua natureza expressiva e simplificada, para além das disposições iniciais, semanalmente tiveram lugar oficinas de Teatro Pantomímico

Todo este processo ocorreu nos primeiros 8 meses de projeto. Entre setembro 2014 e abril 2015. Durante o Fórum Pública Internacional “You are our Advantage” e ANIMA 2015 foi feita a apresentação pública dos melhores projetos.

Numa segunda fase já no terreno as YAi estão a ser transformadas em empresas simuladas (projetos empresa). De acordo com a temática base,

o slogan e o projeto que desenharam dão origem a uma empresa, organização, instituição social, negócio comunitário, empresas de atividades culturais, associação recreativa, etc. A escolha é sempre feita com base nas limitações e potencialidades do grupo envolvido, o perfil dos gestores sociais envolvidos e as disponibilidades e recursos dos restantes agentes. Esta fase já está a ser alavancada nos resultados concretos da evolução da Special Sponsors Network. Está a permitir acelerar os processos de integração/reintegração dos jovens com necessidades especiais nas empresas e respostas de formação/integração.

Nesta 2ª fase e seguindo o mesmo modelo de participação da 1ª fase o projeto-empresa obedecerá, embora de forma adaptada, ao seguinte enquadramento:

Cada Projeto empresa terá em conta:

1. Especificação de conceitos: Plano; Projeto; Programa
2. Estrutura do plano de negócios
3. Diagnóstico: Inventários: Oferta local / regional; Análise da procura
4. Definição de objetivos e estratégia; Definição concreta da Missão, Visão e Valores do projeto empresa sem esquecer o que os levou até ali
5. Programa de ação e implementação: Estruturação do trabalho assente nos fenómenos de interação; definição concreta do papel de cada um dos atores; Modelo de referência; Adequação/Rentabilização de talentos; Transmissão de autonomia; Facilitação da tomada de decisões; Responsabilização de cada elemento do grupo; Técnicas de planeamento e gestão; Etapas e metodologias de ação subjacentes à implementação das atividades

6. Operacionalização do programa da ação potenciado através de: Adequação estratégica e tipologia matriz do grupo; Operacionalização para a obtenção de resultados; Recursos humanos, materiais e técnicos.

Tendo este referencial como ponto de partida as empresas ou organizações simuladas ganham forma. Durante as 3 tardes em que os YAi funcionam cabe aos gestores sociais estabelecer o programa semanal de modo a que se atinjam as metas definidas pelo grupo.

Ainda durante esta fase, terá lugar em Dezembro 2015 a primeira Cimeira “You Rule”, momento de interação internacional entre os jovens com necessidades especiais.

Impacto do Advantage

Até ao momento, foi possível envolver mais de 120 jovens com necessidades especiais (jovens portadores de deficiência, jovens com necessidades educativas especiais e jovens com deficiência social) em processos pedagógicos que projetaram o seu ingresso no mercado de trabalho, o acesso a oportunidades de formação ou requalificação profissional ou simplesmente melhoram o seu quadro de competências enquanto atores sociais e cidadãos ativos no contexto europeu.

Temos a funcionar 5 YAi -Youth Advantage Inc (Incubadoras de iniciativa jovem) envolvendo mais de 150 jovens com necessidades especiais. Estas continuarão a funcionar após o projeto através das instituições parceiras articuladas com a Plataforma Web Advantage.

Formamos mais de 50 jovens gestores sociais de apoio aos jovens com necessidades especiais ativamente envolvidos nas Advantage Networks e nas instituições parceiras.



Relativamente à Special Sponsors Network, até ao momento, em Portugal, envolvemos mais de 20 parceiros (10 deles empresas ou organizações fora do contexto de apoio tradicional a este tipo de população e sobretudo voltadas para a oferta de emprego, mesmo que seja adaptado) em Itália e Eslováquia 9 (dentro do mesmo enquadramento do exemplo português).

Consequência direta deste trabalho foi o surgimento da Plataforma Web Advantage que deu outra expressão às Advantage Networks, através da disponibilização dos serviços e recursos que já indicamos. Atualmente temos uma média superior a 320 pageviews dia.

New World Formula

Uma experiência de Animação
Sociocultural local e global



New World Formula – Uma experiência de Animação Sociocultural local e global

Abraão Costa – Professor, Autor, Animador e Investigador Social

A Animação Sociocultural é multidimensional. Acontece onde existam pessoas que tenham capacidade para coexistir e estabelecer pontes comuns que lhes permitam dar corpo ao que anseiam e sonham individual e comunitariamente.



As dinâmicas de Animação Sociocultural não assentam em nenhum projeto de transformação social, elas apenas usam o projeto para dar corpo a um processo feito de pessoas com histórias de vida totalmente diferentes mas totalmente ligadas na poesia de existirem comunitariamente.

Este processo não existe no ontem, hoje ou amanhã. Ele é a variável constante do sempre que é de todos e que a todos influencia e de que todos fazemos parte. Foi neste epicentro cultural que nasceu o projeto New World Formula. Um conjunto de processos localmente relevantes que se associaram para globalmente, como alguém disse, abrirem novas janelas ao mundo.

Numa parceria que incluiu Portugal, Cabo Verde, China, Itália, Suíça e Perú surgiu o New World Formula (NWF). Colocando a Democracia Participativa como fator de desenvolvimento no centro do processo metodológico e reflexivo, o NWF deu forma ao “Development Challenge”, e assim à Rede de Parceiros “Development Challenge” através da criação dos espaços “Development Action Labs” presentes em cada um dos países parceiros.

Tivemos como objetivos centrais: permitir aos jovens experimentar e cimentar as práticas de Democracia Participativa como fator de desenvolvimento a partir das práticas de educação não formal; refletir as temáticas da participação democrática dos jovens nas Escolas (papel das associações de estudantes, entre outros), o Combate à pobreza e exclusão social e o desenvolvimento sustentável com base no “Development Challenge”; fomentar a Educação para a Cidadania nos meios juvenis desfavorecidos (bairros sociais e zonas rurais desfavorecidas onde o projeto atuou) através dos espaços Development Action Labs; divulgar e refletir o movimento associativo juvenil enquanto prática privilegiada de Democracia Participativa e promoção de novas práticas e inclusão e desenvolvimento sustentável.

Um plano de ação centrado num desafio pelo desenvolvimento integrado

Tendo os objetivos supracitados como premissa, o NWF pôs em marcha um plano de ação que permitiu dar vida ao “Development Challenge” pondo a concurso planos de ação e intervenção local em três categorias diferentes: a) Participação Democrática dos jovens nas Escolas; b) Combate à Pobreza e Exclusão Social; c) Desenvolvimento Sustentável.

Os planos de ação tiveram a duração mínima de 6 meses e a máxima de 10 meses, tendo uma base e público local bem definido, preferencialmente jovens em situação de risco.

Integraram o “Development Challenge” todos os planos de intervenção local gerados a partir dos espaços “Development Action Labs” (DAL), que foram criados pelo projeto, por Núcleos Escolares ou outras organizações juvenis que se associaram ao NWF. O júri foi composto por jovens de cada um dos DAL existentes, por representantes da Equipa



Técnica do Projeto, técnicos com experiência em grupos juvenis e por representantes da classe política (decisores políticos).

Os espaços DAL criados pelo projeto atingiram uma população juvenil inicial superior a 400 jovens em 6 países. Foram espaços geridos por grupos juvenis de intervenção local que de uma forma integrada e coordenada intervieram nas suas comunidades no contexto político e social. Estes espaços tiveram como base uma metodologia assente nos pressupostos da Democracia Representativa: com um sistema de eleições próprio e com a criação e votação de um plano de ação local.

Assim cada DAL criou:

- Uma Equipa de Sensibilização e Divulgação local que dinamizou sessões de sensibilização e divulgação do "Development Challenge", tentando integrar novos grupos; um diário de bordo com os registos do percurso efetuado pelo grupo ao longo do processo, nomeadamente das experiências relativas aos planos de intervenção local;
- Sessões online com outros grupos DAL espalhados pelo mundo para partilhar as experiências efetuadas;
- Criaram também ao nível local as Agências Locais DAL, que numa perspetiva de animação comunitária recorrendo à simulação de "uma espécie de organização das Nações Unidas local", foram um órgão local do DAL que integrou instituições locais, outros grupos informais da localidade, incentivando e promovendo uma cultura de criação de parcerias e estabelecendo também a comunicação entre as autoridades locais e os DAL.

Os vários DAL nos 6 países do projeto estiveram ligados através da Equipa Formula Juvenil Internacional (FJ), uma espécie de Governo Sombra da Rede DAL, com jovens dos 6 países eleitos a partir de Equipas Fórmula Juvenil Nacionais.

Para dar corpo a esta estratégia colocamos em marcha um plano de ação assente em 5 eixos de atuação:

- Demos dimensão ao BOBID - Banco de Oportunidades e Boas Ideias para o Desenvolvimento - foi uma espécie de centro de recursos sustentado por um Plano de Formação que serviu de suporte à formação de novos líderes juvenis para os DAL e formar Animadores e Educadores. Teve como ponto de partida todas as boas experiências já desenvolvidas pelas organizações envolvidas, bibliografia selecionada, materiais pedagógicos adaptados. Teve um carácter itinerante com suporte online e um plano de ação próprio com encontros de formação e sensibilização

- Plano de Cooperação Internacional que contou: com a constituição da Equipa FJ Internacional; com 5 encontros de trabalho internacionais para estruturação e implementação do projeto em cada um dos países a partir da coordenação da equipa técnica; a organização do Seminário “Governo-Sombra” (em Portugal), iniciativa com base na simulação de um governo-sombra, que culminou com a apresentação de moções com medidas concretas para impulsionar a participação juvenil no desenvolvimento das comunidades dos países parceiros envolvidos; a organização do Seminário “Development Challenge” que culminou o concurso internacional e incluiu um certame com a apresentação dos principais planos de ação, apresentação dos vencedores, concurso de curtas-metragens sobre os vários DAL, visitas e interação com as

populações dos locais dos melhores planos de ação, entre outros (evento realizado em simultâneo nos 6 países); com reuniões de trabalho entre os parceiros.

- Concurso "Development Challenge" com base na criação dos Espaços "Development Action Labs". Iniciamos o processo com base na criação de 10 DAL já citados e projetados entre todos os parceiros e alargamos o processo a Escolas e grupos informais com dinâmicas instaladas. Este processo teve 3 fases: 1ª Sensibilização e Divulgação do Development Challenge; 2ª Apresentação e operacionalização dos planos de ação; 3ª Avaliação e disseminação dos resultados dos Planos de ação do Development Challenge.



O Seminário "Development Challenge" fechou esta iniciativa.

- Fóruns "Jovens na Sombra da Democracia Participativa", onde os jovens discutiram com membros das classes políticas as reais plataformas de participação juvenil na sociedade, nomeadamente: as iniciativas

desenvolvidas pelo poder central e que utilizam os jovens em vez de apelar à sua verdadeira participação; o envolvimento dos jovens nas associações de estudantes do Secundário e Ensino Superior e na vida escolar no global; o sentido das políticas de juventude atuais e a participação dos jovens e suas organizações na concretização das mesmas.

Estes fóruns foram complementados com uma Campanha de Sensibilização (paralela a todas as outras ações) com o lema “Jovens, Democracia e Desenvolvimento Sustentável”, desenvolvida junto de Escolas, grupos informais e Associações Juvenis.

- Criação da Rede de Parceiros “Development Challenge” com Plataforma Web e produção de material pedagógico. Neste âmbito, junto de cada DAL foi criada uma Oficina de Reportagem Multimédia que teve como tema de fundo: “O Associativismo Juvenil como a forma maior de Democracia Participativa entre os jovens”. Foram realizadas reportagens sobre várias associações juvenis modelo, que deram origem a um DVD final “Jovens, Democracia e Desenvolvimento Sustentável”, também incluído na campanha já referida no ponto anterior.

Criamos 10 Espaços DAL, que continuam a sua ação pós projeto. Chegamos a mais de 1700 jovens (a partir dos 13 anos) e como forma de divulgar, ampliar e disseminar a mensagem do projeto, este foi complementado com *site* na Internet através da plataforma web da PASEC e da obra pedagógica “Jovens, Democracia e Desenvolvimento Sustentável”.

Mas o projeto foi feito, sobretudo, de um processo de experiências locais, algumas com um percurso que apenas nasceu depois do NWF, outras que viram o seu percurso reforçado e recentrado com o apoio, dinâmica

e sinergias geradas pelo NWF. E foi nelas que viveram as verdadeiras experiências de Animação Sociocultural centradas numa perspectiva de desenvolvimento integrado, onde todos os atores locais eram protagonistas deste processo de transformação intercultural que, mais do que tudo, fez uso das suas histórias de vida como fonte de saber e poder.



Os Objetivos do Milênio 2015

o exemplo do Projeto Manuscritos
2015



Os Objetivos do Milênio 2015 – O Projeto Manuscritos 2015

Mantendo uma linha de ação que a PASEC tem mantido nos últimos anos, como continuação dos Projetos Nova Fórmula e com a intenção de discutir e dar resposta aos fenómenos de Extrema Exclusão numa perspetiva de Diálogo estruturado com os decisores e membros da classe política surgiu o projeto Manuscritos 2015.



Este assentou a sua base numa reflexão séria e alargada entre jovens, decisores e membros da classe política, agentes educativos e especialistas de várias áreas acerca dos 8 objetivos do Milénio (ODM), as oito metas traçadas pelas Nações Unidas e aprovadas por mais de 190 países para 2015: erradicar a pobreza extrema e a fome; atingir o ensino básico universal; Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das

mulheres; reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater o VIH/Sida, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental; Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Apresentamos no final do M2015 um Plano de Ação/Manifesto final (por isso Manuscritos 2015) com o ponto de vista dos jovens e dos restantes participantes do projeto acerca da visão que temos sobre o real cumprimento dos ODM numa perspetiva nacional, europeia e mundial, com propostas e ações concretas a empreender, nomeadamente por parte das comunidades juvenis envolvidas. Sem descurar a intervenção direta no terreno, o M2015 foi também a “incubadora” que permitiu nascimento, já durante os 18 meses do projeto, de 7 projetos locais (um por país) de promoção e operacionalização dos ODM em realidades devidamente sinalizadas com as comunidades juvenis de origem diretamente envolvidas.



O projeto deu ainda forma ao nascimento da Plataforma “Manuscritos 2015” que através de um sistema multiplataforma ao nível da Internet, através da plataforma PASEC na web, DVD Temático, Obra Pedagógica em formato livro, divulgou as mais importantes reflexões empreendidas durante o projeto, os vários materiais produzidos. Tendo por base estas premissas o plano de acção do M2015 assentou a sua atuação em 5 eixos estruturantes:

- Task Force M2015: Equipa base do projeto que reuniu 15 vezes, mais ou menos uma vez por mês (sempre que possível em formato videoconferência ou através de outros suportes on-line) com representantes (jovens) de cada um dos parceiros, membros da classe política destacados ou nomeados pelos municípios que acolheram o projeto e jovens das comunidades juvenis que integraram projeto. Esta equipa foi um fórum que permitiu a aproximação entre os jovens e os membros da classe política, partilhar pontos de vista acerca dos ODM, o que estava a ser feito em concreto nos municípios e preparar todas as outras atividades do projeto com intervenção direta de todos os envolvidos. Foi ainda parte desta equipa uma Equipa Técnica de dois elementos responsáveis pela articulação e gestão de todo o plano de ação do projeto. Esta equipa foi também a principal plataforma de avaliação contínua e pontual do projeto.

- Encontros Nacionais ODM: No seguimento da Task Force foram realizados em Portugal e na Turquia encontros nacionais antes e depois do Seminário Internacional M2015 sobre cada um dos ODM como caminho de preparação e Follow Up do Seminário M2015. Nos restantes parceiros foi apenas realizados 1 (5 ao todo) que congregaram os 8 ODM antes do Seminário. Foram encontros de base programática e em

contexto real com o conhecimento da realidade concreta e a proposta de soluções viáveis e de real implementação.

- Seminário “Manuscritos 2015”: Durante seis dias representantes de Portugal, Lituânia, Roménia, Polónia, Itália, Malta e Turquia discutiram os resultados dos vários encontros nacionais, o ponto de situação da concretização dos ODM em cada um dos países, das propostas que apresentaram e os correspondentes planos de viabilização. Os últimos dias foram dedicados à criação e apresentação de 7 projectos de intervenção local (1 por país) de acordo com os ODM, cada um com 6 meses e o lançamento do Manifesto M2015. Foram ainda realizadas ações de formação, Workshops e intervenções de carácter cultural e social em comunidades juvenis locais.

- Plataforma “Manuscritos2015”: Plataforma lançada com os pressupostos já referidos. Convém acrescentar que foram privilegiadas a divulgação de ferramentas e metodologias que servissem os agentes educativos que operavam com jovens em situação de extrema exclusão de acordo com os ODM.

- Incubadora de projetos ODM: Esta foi uma iniciativa dirigida pela Equipa Técnica do projeto em articulação com as equipas nacionais no sentido de levar à prática pelo menos 7 projetos locais (1 por país) ODM de modo a dar um efeito prático e disseminador às várias reflexões levadas a cabo no seio da Task-Force, Enc. Nacionais e Sem. M2015. Os projetos envolveram em todas suas fases os decisores políticos, procuraram não exceder os seis meses, ir de encontro a pelo 1 dos ODM e privilegiaram as metodologias próprias da Pedagogia Participativa e Educação Não Formal. Embora não tivesse sido possível em todos os

projetos alguns previram meios de continuidade de modo a disseminar os efeitos do projeto.

O M2015 envolveu 7 países, mais de 200 jovens, um raio de ação de 10 municípios (3 em Portugal, 2 em Itália e 1 por cada um dos outros países



parceiros), 18 meses de atividades, a promoção de 21 encontros nacionais de reflexão e um conjunto de iniciativas de “follow-up” já destacadas que permitiram estender e disseminar os efeitos do M2015. Foram envolvidos no M2015, privilegiadamente, os jovens em situação de exclusão e os agentes educativos que operavam com estes.

Projeto ADN – Animação

Sociocultural, Protagonismo Juvenil e Cidades



Amigas da Juventude

Projeto ADN – Animação Sociocultural, Protagonismo Juvenil e Cidades Amigas da Juventude

A sociedade atual, as instâncias de poder, nomeadamente as que tutelam a Educação e Juventude, já reconhecem a Educação Não Formal como veículo pedagógico de afirmação do Protagonismo Juvenil. É neste campo que as estratégias de Animação Sociocultural assumem particular importância, enquanto emancipadoras de processos que permitam uma participação efetiva dos jovens nos processos de decisão a que estes dizem respeito. É neste âmbito que a PASEC lançou à dois anos a esta parte o projeto ADN. Originalmente vocacionado para a promoção do protagonismo juvenil na comunidade escolar, o projeto ganhou dimensão e hoje chega à Turquia, Itália e Cabo Verde, centrado na ideia de criação e promoção de cidades amigas da juventude.

Uma das principais problemáticas detetadas foi a inexistência de uma política juvenil efetiva e real, que envolva os jovens nas várias etapas de decisão, por parte dos municípios e localidades onde vamos atuar. As várias políticas setoriais (desde a saúde à educação) estão desfasadas entre elas e não estão articuladas, nomeadamente ao que aos jovens diz respeito. Limitam-se a um conjunto de intenções e ações vazias e limitadas temporalmente. Por fim os jovens não são envolvidos nem auscultados em nenhuma das fases do processo de decisão. Esta situação acontece em cada uma das regiões em que o projeto é uma realidade agravando ainda mais as outras problemáticas que passamos a citar.

O projeto nasce a partir de uma necessidade de dar resposta a mais de 1100 jovens com quem as quatro organizações parceiras (PASEC, Fuorionda, Kayseri Youth Centre e AJCR) trabalham diretamente e são vítimas de quatro problemáticas em concreto, embora correlacionadas entre si: falamos do flagelo de jovens entre os 14 e os 19 anos que abandonaram o sistema de ensino e não frequentam qualquer ciclo de ensino, nomeadamente jovens de diferentes etnias (sobretudo ciganos) e portadores de deficiência; jovens entre os 13 e os 16 anos vítimas do trabalho infantil (esta realidade aplicasse sobretudo a Cabo Verde); jovens entre os 18 e os 30 anos vítimas de desemprego juvenil; falta de hábitos de participação e de experimentação das dinâmicas de democracia participativa devido ao contexto em que estão inseridos.

O conhecimento deste diagnóstico em Itália, Portugal e Cabo Verde resulta das novas realidades com que nos deparamos durante a execução do projeto New World Formula (antiga ação 3.2 do Juventude em Ação da União Europeia em que fomos parceiros).



A realidade turca foi-nos dada a conhecer através da colaboração entre a PASEC e a Kayseri Youth Centre em projetos de intercâmbio.

Em Portugal o projeto chega a pelo menos 320 jovens (mais de 120 de etnia cigana e mais de 40 portadores de deficiência) entre os 14 e os 30 anos. Tem lugar na região do Vale do Ave (nas cidades de Famalicão, Guimarães, Santo Tirso, Vila do Conde), em Braga e Paços de Ferreira, zonas prioritárias em que a PASEC intervém, sobretudo em contexto de bairro social (Bairros Sociais das Bétulas, Cal e Lameiras em Famalicão, Gondar e Mataduchos em Guimarães, subúrbios Vila do Conde e Santo Tirso). Os principais problemas a dar resposta têm sido o abandono escolar por parte dos jovens de etnia cigana e outros pelo simples facto de serem oriundos de bairros sociais e o desemprego juvenil por parte dos jovens com baixa escolaridade ou por serem portadores de deficiência. A juntar a estes factos temos a pequena criminalidade e consumo de estupefacientes.

Em Itália a atuação tem por base as localidades de Cassano, Cislago e Gorlla Maggiore (pertencentes à região de Varese). O projeto chegou e chega a pelo menos 220 jovens entre os 16 e os 26 anos, parte que abandonou a escola antes de terminar a escolaridade obrigatória e outra parte vítima do desemprego juvenil devido às baixas qualificações. O abandono escolar tem-se devido sobretudo a questões motivacionais ou por inadaptação ao métodos formais de ensino, mas uma nova realidade emergiu, o abandono escolar devido a incapacidade económica por parte da família.



Em Cabo Verde, o projeto chega a pelo menos 280 adolescentes e jovens entre os 13 e os 30 anos. Tem lugar na Ilha do Fogo, concelho de Mosteiros e tenta responder a mais de 50 casos detetados de trabalho infantil de adolescentes entre os 13 e os 16 anos que já não frequentam a escola. A maior parte destas situações corresponde a casos de adolescentes e jovens que abandonam a escola para ajudar os pais a trabalhar na agricultura. Para além deste problema urge responder ao fenómeno do desemprego juvenil em Mosteiros. No projeto tentamos dar resposta a cerca de 230 jovens entre os 16 e os 30 anos que para além da ausência de emprego, não encontram respostas ao nível da formação profissional devido à ausência de respostas a este nível na Ilha do Fogo.

Na Turquia, Kayseri, o projeto chega a pelo menos 280 jovens entre os 16 e os 30 anos. O principal grupo alvo são mais de duas centenas de jovens entre os 16 e os 20 anos que não concluíram a escolaridade obrigatória e frequentam o Kayseri Youth Centre. Mais de 80 entre os 18 e os 30 anos

não encontram trabalho devido às fracas qualificações, sendo que alguns apresentam sérios problemas de delinquência.



A todos estes quatro contextos é comum a problemática da falta de hábitos de participação e de experimentação das dinâmicas de democracia participativa.

Outro dos motivos que levou ao nascimento do ADN é que projeto vai de encontro aos objetivos das organizações proponentes pois todas elas se dedicam à promoção da participação juvenil e cidadania ativa dos jovens em todas as suas vertentes. Por outro lado são todas organizações que trabalham sobretudo com jovens. Por outro lado ao nível da juventude, uma das políticas europeias fundamentais tem sido o apoio à empregabilidade jovem e à inclusão dos jovens com menos oportunidades, prioridades centrais do projeto ADN. A questão do

desemprego juvenil é uma chaga que atinge mais de 40% dos jovens (entre os 18 e os 24 anos) em Itália e Portugal, mais de 50% dos jovens (entre os 18 e os 24 anos) da Ilha do Fogo em Cabo Verde e embora menos grave na Turquia, é uma realidade que assola 2 em cada dez jovens turcos entre os 18 e os 24 anos.

Com o progredir do projeto foi necessário reorganizá-lo de tal forma que hoje é uma das áreas de intervenção da PASEC, que de uma forma contínua prossegue a sua ação independentemente de financiamentos externos.

As inovações do Projeto ADN

Com o evoluir do projeto, o principal ponto de inovação deste projeto passa pela criação da primeira Rede Internacional de Youth Friendly Cities. Por outras palavras, uma rede de cidades que envolvem os jovens na deliberação das suas políticas de juventude, promovem um conjunto de ações de suporte e apoio aos jovens (nas áreas do emprego, formação e educação não formal, inclusão e mobilidade internacional), nomeadamente os com menos oportunidades, e partilham as suas boas práticas em políticas de juventude. As cidades são convidadas a adotar políticas de juventude amigas da sua população juvenil e assim a aderirem à certificação Youth Friendly City. Passam então a integrar uma plataforma web que divulga as suas boas práticas e a cumprir uma serie de requisitos que têm por base a Escala da Participação Juvenil desenhada e idealizada por Roger Hart. Inicialmente envolvemos os municípios e localidades que já assinalamos, sendo que já temos a sua disponibilidade para se envolverem neste processo. Foi um processo gradual e que continuará pós projeto.

Esta Rede tem por base um trabalho de terreno concreto e real através de dinâmicas de apoio ao emprego, formação e educação não formal, inclusão e mobilidade internacional. Neste campo a inovação do projeto assenta em 3 vetores diferentes: em algumas das problemáticas e públicos juvenis sobre os quais vamos atuar; no dispositivo operacional e metodológico de participação dos jovens; na abordagem pedagógica individualizada e centrada no jovem, projetada em grande escala e voltada para a inserção ou reinserção na vida ativa.



Então vejamos: Primeiro traz novamente para a luz duas realidades juvenis raramente abordadas: os jovens portadores de deficiência e as suas oportunidades de formação profissional e empregabilidade e o problema do trabalho infantil, praticamente afastado do debate em torno de questões sociais juvenis na Europa, mas uma realidade emergente em África, nomeadamente na Ilha do Fogo em Cabo Verde onde atuamos.

Segundo, no dispositivo operacional e metodológico de participação dos jovens, recorreremos a metodologias de educação não formal alternativas, desalinhadas da prática tradicional com base no jogo lúdico ou através da simulação de situações reais (o role-playing). É um facto que também recorreremos às aprendizagens não formais mais tradicionais mas investimos num dispositivo assente primeiro no método de Clãs e suportado pelos métodos de revisão de vida e simbologia grupal.

Terceiro, consideramos também inovador a abordagem pedagógica individualizada e centrada no jovem, projetada em grande escala e voltada para a inserção ou reinserção na vida ativa. Por norma os programas de inserção na vida ativa, formação ou requalificação profissional juvenis são centrados em formações transversais, encaminhamentos diretos ou centrados nas necessidades das empresas. Desenhamos uma abordagem pedagógica que recentra o papel dos jovens enquanto atores sociais com direitos e deveres. Primeiro parte do seu quadro de competências profissionais e emocionais e do princípio que é possível ser feliz no que se gosta de fazer, ou pelo menos, que nos podemos realizar emocionalmente no trabalho, mesmo que tenhamos de nos reenquadrar e reorganizar ao nível do quadro de competências. Nesta abordagem temos em conta no nosso plano pedagógico, que cada jovem, independentemente da sua condição (seja socioeconomicamente débil, seja deficiente, de uma etnia, etc.), faça o desenho do projeto de vida pessoal e profissional de uma forma sustentada, centrada em objetivos de curto e médio prazo, acompanhado por um conjunto de tutores e profissionais que o fazem ver do que já são capazes, como podem melhorar o seu quadro de competências e onde o mesmo pode ser rentabilizado, sem por de parte o que os faz felizes, realiza e alimenta o seu sonho e esperanças de médio e longo prazo. Por outro definimos

metas ambiciosas (tendo em conta o tempo para que projetamos o projeto) e centramos esta abordagem pedagógica numa perspectiva global e integrada. Não nos limitamos a ajudar a formar os jovens para o mercado de trabalho, formamos futuros líderes, cidadãos, pais e mães de família e sobretudo “players” de um mercado global aberto e em mudança constante. Na nossa perspectiva esta abordagem é inovadora, não porque ainda ninguém tenha falado nela, mas porque raramente a vimos ser aplicada.



A Ideia das cidades amigas da Juventude

O conceito de Youth Friendly City não é novo, mas um que assenta na premissa do grau de envolvimento dos jovens nos processos de decisão das políticas de juventude é diferente. Convidamos os municípios a envolverem-se neste processo, sendo que da nossa parte não adotamos uma atitude de julgadores, mas sim de alguém que quer envolver para ajudar a melhorar. Depois constituímos um Júri Internacional que integra, para além de cada um dos coordenadores nacionais do projeto, um decisor político local por país ligado às políticas de juventude, e um representante de uma Federação ou Conselho Nacional de Juventude que represente de alguma forma os jovens de cada um dos países e serve como instituição de avaliação externa. Por fim convidamos, por cada um dos países envolvidos, um representante do Estado Central, ou da instituição que representa este em matéria de juventude.

Os municípios para além de serem parceiros na implementação do projeto apresentam as suas políticas setoriais de juventude e permitem a avaliação do Júri, aproveitando as suas sugestões de melhoria, tentando ajustar as suas políticas de juventude nos vários setores aos critérios, ou parte dos critérios, que passaremos a enunciar, que têm sempre por base, envolver os jovens nos vários processo de decisão política.

O percurso de implementação da YFC Network iniciou-se com as ADN Summits (encontros de trabalho internacionais de reflexão sobre participação juvenil) e ancorada nas restantes ações do projeto e será projetada no tempo muito para além do fim do projeto.

Centrando a problemática da participação no contexto juvenil é pertinente questionarmo-nos em que âmbitos e formatos enquadrados

a participação juvenil. Ela é tão vasta e multiforme que, objetivamente, não lhe é aplicável qualquer tipo de fórmula universal. De qualquer modo, são vários os modelos enquadradores que nos identificam os principais territórios de participação juvenil.

No projeto ADN, o júri que determinou que a certificação de Youth Friendly City assentará a sua base de avaliação em quatro campos de participação juvenil concretos:

– a participação económica – relacionada com o emprego, trabalho em geral e com o desenvolvimento económico, através de intervenções dirigidas para a eliminação da pobreza, para a construção de uma situação económica mais estável em sociedade, numa região, para outros jovens ou grupos;

- a participação política – relacionada com as autoridades e governos, política pública, exercendo poder, a influência na distribuição de recursos a níveis diferentes;
- a participação social – relacionada com o envolvimento na vida de uma comunidade local, gerindo estruturas, coletividades e dinâmicas locais suscetíveis de promoverem processos de desenvolvimento local e social;
- a participação cultural – relacionada com as diferentes formas de arte e expressão (artes visuais, música, filme, dança, teatro, entre outras).

Depois avalia em cada um dos campos como é que os jovens já são envolvidos ou ainda podem ser envolvidos tendo por base a Escada da Participação Juvenil de Roger Hart. Para além de enquadrarmos as mais relevantes áreas de intervenção juvenil, importa perceber a que níveis

participam os jovens, o seu nível de envolvimento e responsabilidade. Ao mesmo tempo, é importante ter presente que nem todos os jovens têm as mesmas oportunidades de participação, encarando esta a partir do conceito de que a participação é “a intervenção na tomada de decisões”, sendo que boa parte dos jovens são muitas vezes meros instrumentos em projetos sobre os quais não têm qualquer poder de decisão ou então são utilizados como mero fator decorativo.

Roger Hart propôs uma escala que tenta retratar os diferentes níveis de participação, mas esta adaptada à realidade juvenil e que utilizamos na nossa avaliação. Esta escala, sob a forma de escada, ilustra os diferentes graus de envolvimento de crianças e populações juvenis nos projetos, organizações ou comunidades.

Roger Hart define oito graus do envolvimento juvenil, cada um dos graus correspondente a um degrau de uma escada de mão, sendo que os três primeiros, Hart identificou-os como os níveis de Não Participação:

Ladder of Youth Voice



8. Youth/Adult Equity
7. Completely Youth-Driven
6. Youth/Adult Equality
5. Youth Consulted
4. Youth Informed
3. Tokenism
2. Decoration
1. Manipulation

- o 1º Degrau corresponde aos jovens manipulados; os jovens são convidados a participar numa determinada ação ou projeto, sem que tenham qualquer tipo de influência nas decisões e nos seus resultados. De facto, a sua presença é usada no sentido de

Adapted by Adam Fletcher (2011) from work by Roger Hart, et al. (1994)

serem atingidos outros objetivos como a vitória numa eleição de carácter local, a tentativa de estabelecer uma impressão positiva relativamente a uma determinada instituição ou então como forma de angariar fundos para instituições que, supostamente, suportam a causa juvenil;

- o 2º Degrau corresponde aos jovens utilizados como meros “agentes decorativos”: os jovens surgem como o público essencial ao projeto ou ação. De qualquer forma, o seu papel é apenas presencial, sem qualquer peso significativo no capítulo das decisões. E (como acontece com qualquer decoração), são expostos numa posição visível no seio de um determinado projeto ou organização, para que possam ser facilmente identificados por terceiros;

- o 3º Degrau corresponde à atribuição a alguns jovens de determinados lugares chave com o intuito de criar a ilusão de uma real participação juvenil: são atribuídos aos jovens alguns papéis dentro da estrutura de um determinado projeto ou organização, sem que eles tenham qualquer influência em questões decisórias. A ilusão é criada (intencional ou involuntariamente) de que os jovens participam, quando de facto eles não têm nenhum poder de decisão sobre o que eles fazem e como;

- o 4º Degrau corresponde ao nível de envolvimento em que os jovens são convidados e informados, de modo a potenciar a sua participação em determinadas ações: os projetos são iniciados e dirigidos por adultos, os jovens são convidados a empreender alguns papéis ou tarefas específicas no seio da estrutura orgânica do projeto, sendo que os jovens estão conscientes da sua verdadeira influência no projeto;

- o 5º degrau corresponde ao envolvimento em ações em que os jovens são consultados e informados sobre as mesmas: mais uma vez, os projetos são iniciados e dirigidos por adultos, mas os jovens têm a oportunidade de aconselhar e sugerir a partir dos seus pontos de vista, influenciando as

decisões do mesmo, sendo que são devidamente informados acerca das mesmas;

- o 6º degrau corresponde ao nível de envolvimento em que os jovens são convidados a partilhar o mesmo grau de decisão em acções iniciadas por adultos: os adultos iniciam os projetos, mas os jovens são convidados a partilhar o poder de tomada de decisão e as responsabilidades como parceiros;

- o 7º degrau corresponde ao nível de envolvimento em que os jovens conduzem e iniciam os projetos ou acções: os projetos e dinâmicas são iniciadas e dirigidas pelos jovens. Os adultos podem ser convidados a intervir como suporte às atividades, mas a continuidade e prosseguimento do projeto não depende do seu contributo;

- o 8º degrau corresponde ao nível de envolvimento em que jovens e adultos partilham o mesmo grau de decisão e protagonismo: os projetos e dinâmicas são iniciadas pelos jovens que convidam os adultos a tomar parte nos processos de tomada de decisão como parceiros.

Hart não só enquadra as situações de total ausência de envolvimento juvenil nos processos de tomada de decisão como nos sugere os níveis em que o jovem se assume como verdadeiro protagonista, sendo ele próprio o ator e promotor do seu próprio processo de desenvolvimento e intervenção social.

Nas medidas de melhoria das políticas de juventude locais nas áreas do emprego, formação e educação não formal, inclusão e mobilidade internacional sugeridas pelo júri estão sobretudo as acções que vão de encontro às problemáticas de partida do projeto. Este foi, está a ser e será um processo evolutivo e faseado, que de acordo com as solicitações e abordagens que surgirem irá naturalmente ampliando o seu raio de acção.



Animare adesso, la via del futuro



Animare adesse, la via del futuro.

Stefano Bottelli – Cooperativa Sociale Totem - Italia

Perchè continuare a parlare di animazione oggi?

Forse perchè ancora abbiamo bisogno di anima (*come direbbe il mio amico Abraao Costa*).

I grandi processi economici e sociali, le crisi economiche e culturali, ci hanno scosso in questi anni facendoci provare forti limiti e dandoci spesso la sensazione di non poter contare, di non potercela fare.

Allora siamo tornati per un'altra volta al punto di partenza a riprendere ancora un concetto basilare: il cambiamento.

Oggi chi ha provato a cambiare ha creato possibilità, l'opportunità di andare oltre al conosciuto, chi ha immaginato quanto ancora non esisteva ha generato le energie che hanno rimesso in moto le persone, il lavoro, le possibilità, le economie... oggi chi ha pensato che si poteva fare una cosa ha cambiato ancora una volta il suo mondo come ha cambiato il nostro mondo.

Le nostre comunità e in essa le tante persone e realtà che le abitano sono come quelle forme batteriche che si adattano prima e sono in continuo mutamento poi e generano sempre nuove forme di vita. Anche nei contesti e nei quartieri più disperati qualcosa succede, qualcuno arriva, ognuno cambia e spesso cresce. Certo non tutti ce la fanno, ma il cambiamento si propaga anche da lì, da quanto quel contesto riesce ad attivare, a trasformare, a riprodurre. Abbiamo la consapevolezza che se

si cambia e si partecipa si cresce, se si incontrano delle sfide, si possono giocare e comunque vada per vincere bisogna lanciarsi per farcela.

Una nuova dimensione è sorta, ci accorgiamo che abbiamo lasciato indietro ideologie lente e pesanti e che la sfida oggi è essere coscienti di cosa ci siamo lasciati alle spalle e di cosa stiamo incontrando di nuovo, cercando di fare il meglio che possiamo in questo momento.

In Italia si parla di animazione quando mancano soldi: quindi vuol dire che forse riusciamo a trovare e a produrre economie alternative...

Sempre in Italia si è riscoperto che lavorare la terra insegna, dà dignità e reddito, che la cultura è il nostro petrolio e che può dare ricchezza alle tasche, al cuore e alla mente, che trattare di cibo e alimentazione non è questione solo per "gourmat", ma è un'esigenza per tutti, nella qualità e nella quantità disponibili. Abbiamo riscoperto che ognuno ha qualcosa



da dare e da prendere e che le parole come libertà e dignità, fanno parte di tutte le nazionalità e di tutte le persone. Certo i problemi esistono, come le ingiustizie e le prossimità e forse proprio da quello bisogna iniziare. Ma senza dimenticare

che c'è anche tutto il resto, che c'è un mondo che si muove.

A questo punto quindi quali ricette e quali strumenti?

- Una fiducia di fondo: ogni epoca, dentro le proprie contraddizioni, è in grado di creare le tensioni e le relazioni che generano futuro;
- L'esperienza della sofferenza e della mancanza insegna: necessita entrare nella pancia delle comunità, capire cosa si prova e cosa succede...
- Ritrovare l'arte e l'artisticità del vivere che ridà senso alla vita, dove c'è possibilità di creare nel senso artistico la gente ci sta...
- Entrare nel paesaggio, stare con la natura, bonificarci e dare senso al nostro stare insieme al resto;
- Il cibo, sia nella produzione che nel consumo, è un bisogno e un bene comune, un modo di stare assieme...
- Apprendere dalle esperienze che esistono, andare a scuola dai processi che stanno accadendo senza precederli, lasciandoli crescere.

Siamo nell'era della condivisione e della collaborazione, chi non l'ha ancora capito e continua a fare da sé e per sé non ha capito in quali tempi siamo.

Si lasciano gli specialismi, i tecnicismi, si ritorna a parlare di complessità: l'animazione traduce e organizza, quindi legge e riordina la complessità.

Sono cambiate molte cose, tutti i giorni cambiano molte cose, rimane la necessità di fare e di animare continuamente il bisogno di futuro: siamo di fronte all'inatteso e al non ancora pensato... Questo permette il tutto, questo permette di creare e di cambiare. Questo apre anche alla

determinação da esperança que forse è l'unico orizzonte a cui tendere.

E ricordiamoci che necessita cambiare occhi non cambiare orizzonte.

Cooperativa sociale Totem



Um olhar sobre o passado da Animação Sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano



Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Ana da Silva – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Resumo

Com este texto, pretende-se refletir sobre os paradigmas da animação sociocultural (ASC) e sobre a importância de perspetivar um paradigma humanístico que situe o humano no centro da ação dos/as animadores/as, apostando numa nova linguagem da ASC e na descoberta de formas de ensinar a animação para além do processo que consiste em observar, definir métodos e técnicas de diagnóstico, diagnosticar, estabelecer listas de necessidades, definir prioridades de intervenção, planear a intervenção, executar a planificação, monitorizar e avaliar a intervenção.

Convida-se a olhar a animação como uma ação de compreensão e humanização das relações humanas, no contexto paradoxal em que vivemos de comunicação à escala global, consciência da nossa solidão e das barreiras da incompreensão.

Palavras-Chave: animação, paradigma, projeto, humanização, relação.

A animação sociocultural (ASC) tem sido definida ora como uma prática ou fenómeno social, um conjunto de ações, uma técnica ou instrumento de trabalho social, um modelo de intervenção, uma metodologia, uma tecnologia ou método de intervenção, um sistema de instituições, equipamentos e intervenientes, uma práxis e uma praxiologia... Seja qual for a perspetiva adotada, a animação sociocultural pressupõe a comunicação entre pessoas e grupos, assim como a sua participação na transformação sociocultural para um maior bem-estar psicológico e uma relação mais humana.

Um paradigma humanístico da ASC

Baseando-se nos trabalhos publicados no início dos anos 70, na revista Cahiers de l'Animation, da autoria de Parizet (1973), sobre os/as animadores/as voluntários/as e a profissionalização da ASC, Besnard (1988) expõe três correntes principais dos sistemas de valores dos/as animadores/as e respetivos sistemas de ação:

- Um sistema estruturado e hierarquizado em que a animação pretende conservar a sociedade tal como ela está;
- Um sistema de comunicações interindividuais em que a animação visa a transformação sociocultural;
- Um sistema de tomada de consciência sociopolítica em que a animação visa a transformação económica e sociopolítica.

A estas três correntes, Caride (2004) faz corresponder três paradigmas da animação sociocultural:

- i) O paradigma tecnológico da ASC como engenharia cultural, assentando no conhecimento científico prévio, objetividade e eficiência dos métodos e das técnicas para avaliar causas e

efeitos de factos sociais, para programar a intervenção sociocultural, assumindo o/a animador/a uma função de técnico especializado;

- ii) O paradigma interpretativo da ASC como formação cultural, em que as pessoas comunicam e se inter-relacionam aprendendo mutuamente numa lógica de aperfeiçoamento sociocultural pessoal e coletivo, assumindo o/a animador/a uma função de mediador/a;
- iii) O paradigma dialético da ASC como democracia cultural, baseado na crítica sociopolítica da sociedade, assumindo o/a animador/a um papel de intelectual e protagonista social num processo de geração de alternativas emancipatórias de transformação sociocultural.

O paradigma interpretativo não tem de estar apenas centrado na formação cultural, como o perspectiva Caride acima referido, mas pode centrar-se também no estabelecimento de relações que potenciam dinâmicas coletivas geradoras de processos sociais e culturais, articulando a vertente formal e não formal da educação, assumindo o/a animador/a não propriamente uma função de mediador/a, mas antes de catalisador/a de dinâmicas socioculturais que as realidades permitem gerar. Estas dinâmicas não são forçosamente para diagnosticar e resolver problemas, mas antes para despertar uma ação coletiva, de interesse comum, que encontra por vezes tensões e conflitualidades decorrentes de opiniões e perspectivas divergentes, com as quais é difícil lidar.

Esta perspectiva afasta-se do pressuposto de que é possível usar métodos e técnicas que permitam diagnosticar à partida necessidades básicas de uma determinada população, decidindo quais são as mais importantes e/ou urgentes e fazendo uma planificação estratégica de soluções

adequadas às necessidades, execução da planificação, respetiva monitorização e avaliação, num processo essencialmente marcado pela tecnicidade.

Dentro do que se poderia chamar um paradigma humanístico da ASC como investimento e estimulação culturais, os aspetos técnicos da ASC, embora sendo importantes, são secundários e subordinados à aproximação das pessoas e ao protagonismo das relações humanas. Nesta abordagem, o tecnológico enfraquece perante a ousadia da ação comum. Ousadia das pessoas no sentido de pensarem e de se arrisarem a envolver-se em iniciativas sem ficar à espera de reformas, justificando a sua falta de envolvimento com a falta de condições ideais e pré-requisitos fundamentais.

A função do/a animador/a seria, neste paradigma humanístico, essencialmente a de descobrir e potenciar competências das pessoas, de despertar nelas o humano e de as aproximar, de pôr em marcha processos de coexistência e convivência para desenhar e desenvolver projetos de ASC que sirvam interesses e desejos socioculturais comuns, numa lógica de compromisso pessoal e social para com a construção de uma sociedade mais criativa, mais solidária e mais justa para um futuro mais humano.

Projetos para quê?

O conceito de projeto de animação baseia-se na ideia de projeção no futuro do que a vida «poderia ser» e de se agir para conseguir que venha a ser como seria desejável que fosse, no sentido da «utopia de futuro» (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2005) ou da «utopia possível» (Marchioni, 1994), variantes do «inédito viável» de Freire (1972).

Todas as propostas metodológicas da animação afirmam a necessidade de se planear esse agir para atingir a realidade desejável/desejada: «No siempre se hace necesario elaborar un proyecto, pero lo que es siempre imprescindible es que las actuaciones sean planeadas.» (Ander-Egg, 2001, p. 242)

No seu livro Como Elaborar um Proyecto, cuja 1.ª edição data de 1989, muito usado pelo/as estudantes de animação, Ander-Egg e Idáñez (1999) distinguem vários graus de concretização e especificidade desse planeamento: um plano inclui vários programas, que incluem diferentes projetos, que incluem sucessivas atividades, que por sua vez se operacionalizam através de tarefas. Merino (2003) reproduz exatamente as mesmas distinções, apesar de não referir esta obra.

Assim, um projeto é «um conjunto de actividades concretas, inter-relacionadas e coordenadas entre si, que se realizam com o fim de produzir determinados bens ou serviços capazes de satisfazer necessidades ou resolver problemas», e uma atividade «é um meio de intervenção sobre a realidade, mediante a realização sequencial e integrada de diversas ações necessárias para alcançar as metas e objetivos de um projeto» (Ander-Egg e Idáñez, 1999, pp. 16-17). Ander-Egg (2001) reproduz no livro Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural estas mesmas definições.

Existem também diversos modelos de projeto com perspetivas e terminologias diferentes para as fases do respetivo desenho e aplicação, mas partem comumente do pressuposto de que é preciso conhecer a realidade do contexto em que se vai intervir para poder planificar a ação futura e de que é fundamental avaliá-la, perspetivando sempre a «utopia de futuro», num processo que implica um diagnóstico, uma

hierarquização de necessidades e potencialidades, a definição de prioridades de ação, planificação, execução do projeto e respetiva avaliação (Ander-Egg, 1991, 2001; Pérez Serrano, 1993, 2001, 2006; Ander-Egg e Idáñez, 1999; Ventosa, 2002; Merino, 2003; Sempere, 2004; Cembranos, Motesinos e Bustelo, 2005).

Froufe e González (1999) abordam ainda a elaboração de relatórios de projeto no sentido de organizar e racionalizar a prática para que as pessoas que participaram possam ter uma compreensão global do projeto e avaliá-lo melhor, mas também como forma de partilha com outras pessoas.

Schiefer e outros dedicam um capítulo do seu livro às orientações para a elaboração de relatórios de projeto, destacando a importância de envolver os stakeholders na elaboração do relatório:

Antes de se chegar a uma versão final do relatório, devem ser postas em circulação versões preliminares e provisórias do mesmo pelos diversos stakeholders, de modo a obter feedback [...] isso permite evitar alguns problemas dos relatórios, tanto em termos de forma como em termos de conteúdo. [...] evitar que o documento seja uma “surpresa” total.» (Schiefer et al., 2007, p. 188)

Entre os modelos mais usados pelos/as animadores para desenhar um projeto está um modelo baseado em perguntas. Ander-Egg e Idáñez (1999) e Ander-Egg (2001) propõem-nos o modelo das dez perguntas para desenhar um projeto: o que se quer fazer, porquê, para quê, quanto se quer fazer, para quem, como, quem faz, com quê, quando e onde. Estas perguntas correspondem grosso modo à definição de: natureza do projeto; origem e fundamentação (relacionada com o diagnóstico); finalidade e objetivos; metas; recursos físicos e cobertura

espacial; atividades, métodos e técnicas; calendarização; destinatários/as ou beneficiários/as; recursos humanos; recursos materiais e recursos financeiros (devidamente identificados e organizados num orçamento).

Cembranos, Montesinos e Bustelo (2005) propõem o mesmo modelo, mas apenas com nove perguntas. Omitem «Quanto?», provavelmente porque consideram que a quantificação dos objetivos (as metas) deve ser feita com a resposta a «Para quê?». Ou seja, quando se definem os objetivos, definem-se também as metas.

Apesar de os/as autores/as acima não lhe fazerem referência, o modelo que propõem segue a lógica das clássicas perguntas do modelo da comunicação, tal como a conceptualizou Harold Laswell (1948): quem diz o quê, como diz (que canal usa para dizer), a quem diz, com que objetivo o diz.

Um princípio básico comum a todas as definições é a importância da participação ativa das pessoas no projeto, desde logo no diagnóstico.

o risco da metáfora médico/a.doente = animador/a.público-alvo

Grande parte da teoria da animação assenta nos conceitos de necessidades ou de problemas (Ander-Egg, 2001; Ander-Egg e Idáñez, 1999; Guerra, 1994; Quintas & Castaño, 1998; Pérez Serrano, 2004; Tejedor, 1986; Ventosa, 2002). Na fase de diagnóstico, identificam-se necessidades (carência e privação) e problemas (necessidades insatisfeitas, conflitos de interesses, etc.), procuram-se possíveis causas para os problemas, definem-se objetivos de acordo com os problemas que se pretende resolver ou as necessidades que se pretende satisfazer, e

define-se uma estratégia de ação eficiente para conseguir a respetiva resolução ou satisfação.

Ander-Egg (2001) estabelece mesmo um paralelismo entre o diagnóstico clínico e o diagnóstico que está na base dum projeto de ASC, comparando a relação médico/a e doente à relação animador/a e população, baseada no conhecimento científico e profissional, mas também no aspeto comunicacional, que considera mais relevante ainda:

hace referencia al proceso de comunicación en el marco de la relación médico-enfermo o población-animador. Se trata de un proceso dialético/interactivo y retroalimentado entre dos personas, que va mucho más allá del intercambio de información. Ahora bien, si esta interrelación se da en un ambiente de respeto, de empatía y de calidez humana, no sólo se da una mayor satisfacción al usuario y es en sí misma una forma de terapia, sino que crea también las condiciones para que el paciente se manifieste más libre y profundamente, lo que facilitará la tarea de realización del diagnóstico. (Ander-Egg, 2001, p. 199)

A natureza dos dois tipos de relações não é a mesma, já que no primeiro caso se trata de uma relação dual de pessoa com pessoa e, no segundo caso, se trata de uma relação de uma pessoa com um grupo de pessoas ou comunidade. A relação de poder (psicológico, sociocultural, económico, etc.) é muito desequilibrada entre as duas partes que se relacionam: 1) uma pessoa doente não só não tem poder, como ainda está debilitada e, por isso, em posição de dependência; 2) a outra pessoa cura, tem o conhecimento científico e profissional e o poder de curar a doença da outra pessoa. Há mais uma implicação na metáfora proposta: 3) a procura da qualidade da relação tem carácter utilitário, no sentido em que é dela que depende um bom resultado do diagnóstico. Ou seja, é

importante criar uma boa relação com as pessoas que participam no diagnóstico em nome da validade dos resultados e da eficiência da ação.

É certo que Ander-Egg (2001) também se refere ao diagnóstico dos centros de interesse das pessoas, mas dedica cerca de vinte páginas (197-218) aos conceitos de necessidades e problemas, mas apenas um parágrafo ao de interesses das pessoas (206-207), deixando também transparecer que fazer o levantamento daquilo que interessa às pessoas é uma estratégia de ação, em prol duma maior adesão das pessoas ao processo de diagnóstico.

Esta é também a abordagem de Ander-Egg e Idáñez no seu guia para elaborar projetos, onde defendem que a fundamentação de um projeto deve assentar em dois aspetos fundamentais:

- Tem que se explicar a prioridade e urgência do problema para o qual se procura uma solução;
- Tem que se justificar porque é que o projeto formulado é a proposta de solução mais adequada ou viável para resolver esse problema. (Ander-Egg e Idáñez, 1999, p. 33).

Merino lembra que as pessoas que planificam e executam, assim como os/as destinatários/as «son agentes activos y no pacientes» (Merino, 2003, p. 169) e o diagnóstico centrado na análise de necessidades revela uma perspetiva redutora dos projetos de animação:

Este reduccionismo consiste en limitar o restringir el alcance de los proyectos de intervención sociocultural a una parte de los mismos, circuncribiéndolos a la actividad o conjunto de tareas de dar respuesta más o menos puntual a determinadas necesidades y demandas sociales, en detrimento de otras funciones menos compensatorias de los

programas y proyectos. Baste recordar [...] la función creativa de realizar propuestas innovadoras en orden a generar nuevas aspiraciones culturales, educativas, lúdicas, productivas, comunitárias, etc., y la de optimizar recursos ya existentes como potenciar, fortalecer o reorientar, en su caso, proyectos en funcionamiento u otras alternativas ya en marcha. (Merino, 2003, p. 221)

Ou seja, sem excluir o diagnóstico como análise de necessidades, e a função corretora e reparadora dos projetos de animação, este autor parece ter uma perspetiva mais global do que pode ser um projeto de animação. Todavia, a maioria das orientações que Merino depois apresenta para se elaborar a planificação centram-se em «necessidades e problemas», tendo como referências Jesús Vilar (existência de um problema e planificação para o solucionar) e Pérez Serrano (existência de necessidades e problemas que justificam carências).

Ventosa também pensa que só se pode intervir sobre a realidade com um conhecimento prévio sobre ela, para «detectar necesidades, problemas, expectativas y recursos potencialmente aprovechables» (Ventosa, 2002, p. 21-22), distinguindo um grande número de variáveis no processo de intervenção. Segundo os objetivos de um projeto, a intervenção pode ser preventiva, corretiva e otimizadora. Este conceito destaca-se, pela visão otimista de projeto: «si lo que se quiere no es prevenir o corregir sino mejorar una situación determinada» (Ventosa, 2002, p. 25).

O autor faz referência à importância da participação das pessoas a quem o projeto se aplica em todas as fases da sua conceção, identificando vários níveis de participação social que o/a animador/a pode obter, desde os níveis inferiores — que consistem na informação (o/a

animador dá à comunidade a informação sobre o projeto); análise (a comunidade estuda o projeto); valorização (a comunidade aceita e dá valor ao projeto); iniciativa (a comunidade dá ideias e propõe ações) — aos níveis superiores de compromisso com o projeto, consistindo no apoio (a comunidade apoia conjuntamente o projeto); cooperação (a comunidade coopera de forma consistente); gestão delegada (a comunidade toma em mãos a gestão do projeto mas sob coordenação da entidade proponente do projeto); autogestão (a comunidade gere sozinha o projeto, não necessitando mais do/a animador/a). Esta perspetiva admite que a comunidade participe na reformulação, aplicação e gestão do projeto, mas não parece considerar a participação da comunidade no diagnóstico, uma vez que o projeto lhe é comunicado.

Em relação à avaliação de um projeto de animação, o que é comum a todos/as os/as teóricos/a da animação é a defesa da supremacia da sua utilidade na perspetiva da melhoria do projeto, ou da ação, segundo diferentes terminologias usadas (Cembranos, Montesinos e Bustelo, 2005; Úcar, 2004; Ventosa, 2002). Distinguem comumente a avaliação diagnóstica (ou de contexto), avaliação do desenho (ou da planificação), avaliação da execução do projeto (ou de processo) e avaliação de resultados (Merino, 2003; Úcar, 2004).

Os projetos de animação também são considerados à luz do conceito de democratização cultural, centrada no acesso à cultura, numa perspetiva de consumo cultural; e do conceito de democracia cultural, centrada na participação cultural, numa perspetiva de produção cultural. Merino defende a complementaridade de ambas nos projetos e atividades de animação, em detrimento da visão antinómica, mas reconhece que «las actividades de divulgación cultural y la promoción de actividades

culturales predomina sobre las criativas en la actividad práctica de cada día» (Merino, 2003, p. 77). Ou seja, os projetos de animação tomam mais frequentemente as pessoas como consumidoras de cultura do que como criadoras culturais.

Da relação animador/a.público-alvo à relação animador.pessoas

A ASC é uma forma de educação não formal que privilegia as relações afetivas e de proximidade entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo, através de metodologias que favorecem a sua apropriação do processo, o que por sua vez potencia uma aprendizagem mais efetiva e significativa, assente em valores como a igualdade de oportunidades, a coesão e inclusão social, a cooperação e a solidariedade.

Poder-se-ia falar de uma educação cidadã centrada numa pedagogia do e para o encontro, cuja tripla «educação-cultura-comunidade» constitui os fundamentos socioeducativos e relacionais do ser humano com os seus semelhantes (Martins, 2004).

Como explicou Caride, existem diferentes paradigmas teóricos da ASC (2004): a animação pode ser entendida como uma tecnologia social (Ander-Egg, 1989; Úcar, 1992), uma metodologia de interação social e cultural (Caride, 2004), um processo político para atingir a realização da democracia social e cultural, na esteira de Freire (1972, 1992), justamente célebre pedagogo, na boa tradição pedagógica de Abelardo, que há cerca de oito séculos fundou a Universidade Moderna ao ousar admitir a dúvida como processo de conhecimento, para além de envergonhar os mestres com a sua Dialética; e de Comenius que, há quatro séculos, continuou nessa senda, com o lema Ensinar tudo a todos, para possibilitar

ao ser humano realizar-se como verdadeiro ator e autor da sua existência no mundo.

Barbosa (2010), no seu prefácio ao livro *Animação e Bem-estar Psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*, sublinha a importância da relação, através de uma expressão de um autor francês usada nos anos 1970, no contexto das suas reflexões sobre a formação de animadores/as: «Moulinier aborda o conceito de animação em duas alíneas: *donner la vie et mettre en relation*» (Barbosa, 2010, p. 20).

Barbosa distingue a animação como «intervenção externa (de fora para dentro) e de relação vertical (de cima para baixo)», por contraste com a animação como «sinónimo de pôr em relação, de mobilizar e de inter-relacionar-se» numa intervenção interna, dentro do grupo, de «relação horizontal, entre os seus próprios membros, onde se inclui também o animador», ligada à «busca de sentido da vida» num processo que designa como holográfico: «Nenhum comportamento [humano] será exclusivamente racional, afetivo, social, instintivo, ético; mas a síntese de tudo o que constitui o ser humano. É um processo holográfico em que, em cada parte, está o todo» (Barbosa, 2010, p. 20-22).

Esta referência a Moulinier e à oposição entre atuar em e atuar sobre foi feita anteriormente por diversos/as autores/as da animação, como Merino (2003), que defende a complementaridade dos dois modos de atuar:

Es un problema de gradación y no de oposición. Considero que el debate a nivel antinómico es un falso debate. Uno (eje anima) y outro (eje animus) formam parte del proceso de animación sociocultural. El primero se centra más en una función compensadora, informadora, formadora y

educadora, mientras que el segundo ha de insistir en la motivadora, incitadora, concienciadora, implicadora, mediadora, coordenadora, catalisadora y negociadora. (Merino, 2003, p. 33)

Merino afirma que se os indivíduos e grupos carecem de recursos para compreender e participar ativamente nos projetos, é preciso informá-los e capacitá-los.

Concordamos com este autor, mas parece-nos que o debate crítico existe, não tanto por se julgar que as duas funções são irreconciliáveis ou por ingenuidade, mas porque comumente o eixo atuar sobre se sobrepõe ao eixo atuar em, ou seja, a função compensadora ganha terreno em detrimento da função motivadora e implicadora. Aliás, frequentemente nem a informação nem mesmo a capacitação se traduzem em empoderamento das pessoas e dos grupos. Ou seja, mesmo quando se consegue que compreendam e participem socialmente de forma crítica nos projetos, na prática não se lhes transfere de facto o poder de tomar decisões quanto à estratégia global do projeto, precisamente porque o eixo sobre se sobrepõe ao eixo em.

Esta distinção gramatical do valor das duas preposições é semelhante à comum distinção que os/as animadores/as fazem entre animar para e animar com. Não serão talvez eixos antinómicos, mas importa pensar se um se sobrepõe ao outro, e em que medida se sobrepõe. Talvez os eixos para e sobre continuem a sobrepor-se aos eixos com e em, quer seja no âmbito da prática da animação, quer seja no âmbito da investigação sobre a prática da animação.

Esta discussão conceptual e terminológica está também relacionada com a crítica que Sáez (1993) faz à utilização do vocábulo intervenção (mais associado à preposição sobre do que às preposições em, com e para),

posicionando-se contra as conotações dirigistas, autoritárias e controladoras próprias do modelo tecnológico de intervenção em educação e em ASC. Sublinha que os/as educadores/as não são peritos semelhantes a médicos/as ou engenheiros/as. Em alternativa, este autor propõe os termos ação, comunicação e interação informada, ou outros tais como colaboração, participação.

Uma análise da terminologia proposta por Sáez mostra que, excetuando ação (que também pode ter o significado atuar sobre), todos os outros termos propostos estão associados à ideia de dinâmica relacional entre pessoas, de influência recíproca. Aliás, na sua origem etimológica dois dos termos incorporam o eixo com. Colaborar é trabalhar com, agir com; comunicar é repartir, tornar comum, falar com. O significado de com, seja como preposição, seja como prefixo, está relacionado com o conceito de companhia. Nesta perspetiva, o animador/a não é um/a tecnólogo/a, que implementa projetos ou programas «diseñados científicamente en torno a presupuestos como control, objetividad, mensurabilidad, experimentación y por tanto en instancias supra-contextos que luego deben ser aplicados al grupo destinatário del mismo» (Sáez, 1993, p. 8).

É antes um/a prático/a que trabalha a prática e a partir da prática com o objetivo de a melhorar, com as pessoas nela implicadas. Poderíamos talvez dizer um/a prático/a da relação e inter-relação humana.

Antes de Moulinier, já Théry (1970) e Labourie (1972) tinham perspetivado esta abordagem, referidos por Besnard (1988). Na compilação de abordagens que este autor faz, sublinhe-se uma outra definição, cuja autoria não é clara, que perspetiva a animação como «un proceso de puesta en relación»:

La animación implica tres procesos conjuntos: un proceso de revelación: crear las condiciones para que todo el grupo o todo o individuo se revele si mismo; un proceso de puesta en relación de los grupos de hombres entre ellos, o con las obras y los creadores, o con los centros de decisión, ya sea mediante la concertación o bien a través del conflicto; un proceso de creatividad; gracias a la interrogación de los individuos y de los grupos con su entorno, expresión, iniciativa y responsabilidad. (Besnard, 1988, p. 15).

Esta definição tão curta e tão datada (meados dos anos 1960) privilegia na animação a relação e inter-relação humana. Há três ocorrências da preposição com, quatro ocorrências do prefixo com (conjuntos, condiciones, concertación, conflicto), oito palavras relativas a pessoas (três ocorrências de grupo; duas de indivíduo; uma de hombres; uma de ellos; uma de creadores), duas ocorrências de entre (uma preposição e um prefixo), e ainda duas palavras relacionadas com a ideia de troca, sem a preposição ou o prefixo com (relación; responsabilidad, no sentido etimológico de «prometer em troca»).

Apesar de esta definição ser tão datada — mas precisamente por ser tão datada —, importa voltar a olhar para ela. Se acrescentarmos as mulheres (grupos de hombres y mujeres entre ellos/as), esta é a definição que mais se aproxima da perspetiva da animação e da abordagem desta investigação.

Pode parecer estranho, mas o próprio Besnard no livro em que transcreve esta citação acaba por não dar importância à função de relação, identificando as seguintes funções da animação: função de adaptação e integração social; função económica de coesão e crescimento; função de desenvolvimento cultural e função crítica; função

reguladora dos intercâmbios sociais e culturais. Esta última função centra-se numa perspetiva compensatória da animação («compensar carências») como processo de democratização e democracia cultural, com referências metafóricas ao campo semântico da doença e da cura: «una función ortopédica com respecto a los disminuidos socioculturales de un cuerpo social enfermo» (Besnard, 1988, p. 31).

Desde então, os/as teóricos/as da animação têm-se focado nos conceitos de participação, cooperação e colaboração, afastando-se deste conceito de relação, apesar de haver sempre uma ou outra referência à importância da relação e de algumas definições usarem o conceito, entre outras razões, para distinguir diferentes práticas, como o faz Geneviève Poujol nos anos 1980, ao sublinhar diferenças entre a educação popular e a ASC: «L'éducateur populaire était dans une relation duelle proche de la relation enseignant-enseigné. L'animateur, lui, est en relation privilégiée avec le groupe ou la collectivité.» (Poujol, 1989, p. 13)

Ander-Egg (2001) faz uma distinção clara entre os campos e as modalidades da animação. No que respeita aos campos, considera: 1) os setores da população-alvo que podem ser circunscritos a um determinado público, consoante a idade, o género, o estatuto social, o nível de instrução e a categoria profissional; 2) os variadíssimos tipos de atividades de animação (atividades de animação social, cultural, sociocultural, educativa, desportiva, turística, ambiental, de tempo livre, entre outras, ou outras subclassificações tendo em conta a natureza e o conteúdo das atividades, dentro dos diferentes campos onde se aplicam técnicas de animação, como atividades de formação, de difusão cultural, sociais, artísticas/culturais não profissionais e lúdicas); 3) os âmbitos da animação que se subdividem em âmbitos de ação, como o contexto institucional, o técnico, o social, o espacial e o político, ou em âmbitos

geográficos, concebendo animação rural, suburbana e urbana; 4) os tipos de instituições que promovem atividades e programas de animação que, estando estritamente ligadas aos âmbitos da animação, se distinguem em organismos governamentais (nacionais, regionais e locais), organismos não governamentais, grupos espontâneos e informais, instituições e associações culturais e polivalentes, e instituições não culturais.

A investigação-relação-ação

Concebendo a investigação-ação e a ASC como práticas alternativas, Caride (2011) resume os pontos de convergência entre ambas em três grandes níveis: epistemológico e metodológico de articulação entre a investigação social e a intervenção sobre a realidade; de articulação entre a investigação e a mobilização de grupos e coletivos sociais para a ação comunitária emancipatória; de articulação entre a investigação e a educação crítica e libertadora, «que reveja profundamente os modos de educar e educar-se na sociedade, os papéis dos educadores e dos educandos, as teorias e práticas educativas, dentro e fora das aulas» (2011, p. 121). Todavia, pensamos que, precisamente porque a ASC envolve as pessoas na investigação-ação da e sobre a realidade, talvez seja desejável perspectivá-las a ambas não como práticas alternativas, mas como práticas complementares (de outras práticas educativas).

Baseando-se numa grande diversidade de autores/as, Caride (2011) sintetiza os principais aspectos definitórios da investigação-ação como um processo de ciclos em espiral: integra conhecimento e ação, parte da prática, implica o protagonismo dos/as práticos/as, tem por objeto a melhoria da prática, supõe uma visão sobre a mudança social. Resume ainda as etapas do processo a um ciclo que envolve: existência de um problema inicial; investigação e análise desse problema pela descrição,

explicação e mapeamento de perspectivas quanto a possíveis soluções; análise dos dados; decisão quanto à ação a implementar, levando depois a um novo diagnóstico da situação, desencadeando outro ciclo em espiral de conhecimento-reflexão-ação.

Talvez se possa antes pensar a investigação-ação, quer seja mais ou menos participativa, como um processo de conhecimento-relação-reflexão-ação, desencadeando outro ciclo ainda mais centrado no aprofundamento de relações humanas, com toda a sua subjetividade, e não tanto na cientificidade dos resultados da investigação, até porque talvez seja precisamente da qualidade das relações humanas que depende a qualidade e validade dos resultados obtidos.

Tudo isto nos leva a pensar que é urgente e essencial repensar os planos de estudos em animação para uma profissionalização de animadores/as que dê mais importância ao humano, integrando mais unidades de formação relacionadas com as dimensões ético-políticas e metafísicas do relacionamento humano. Porque, se estas dimensões permanecerem matéria transversal dos currículos, corremos o risco de, mais ou menos conscientemente, continuar a usar a famosa metáfora de Ander-Egg.

Neste contexto psicológico de crise, numa Europa em depressão, parece agudizar-se o paradigma da escassez de recursos, em detrimento do paradigma da abundância, cada um/a de nós procurando o seu lugar na hierarquia do poder. É fundamental termos «os óculos da solidariedade» (García-Rincón, 2006, p. 63) e pensarmos sobre o que queremos com a animação sociocultural, tendo muito cuidado com o uso de «óculos escuros» quando olhamos para o contexto da ação, entre a grande coleção de óculos proposta por García-Rincón (2006).

De tanto nos focarmos nos problemas e nas necessidades corremos o risco de sacrificar o essencial da vida humana em nome da urgência (Morin, 2004). Os óculos da solidariedade podem ajudar-nos a mirar a animação como uma ação de compreensão e humanização das relações humanas, na situação paradoxal em que vivemos, como a explicita Morin:

Les interdépendances se sont multipliées. La communication triomphe, la planète est traversée par des réseaux, fax, téléphones portables, modems, internet. La conscience d'êtres solitaires dans leur vie et dans leur mort devrait lier désormais les humains les uns aux autres. Et pourtant, l'incompréhension demeure générale. Il y a certes de grands et multiples progrès de la compréhension, mais les progrès de l'incompréhension semblent encore plus grands. (Morin, 2000, p. 103).

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1989). *La Animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. — (2001). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. 16.ª ed. Madrid: Editorial CCS.
- Ander-Egg, E.; Idáñez, Maria (1999) – *Como elaborar um projecto: Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. 15.ª ed.. Lisboa: CPIHTS
- Barbosa, A. (2010) *Prefácio*. In Lopes, M.; Galinha, S. & Loureiro, M. (coord.). *Animação e Bem-estar Psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*, Chaves: Intervenção – Associação para a Divulgação e Promoção Cultural.

- Besnard, P. (1988). *Problemática de la animación sociocultural*. In Debesse, M. & Mialaret, G. (coords.), *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 11-49.
- Caride, J. A. (2004). «*Paradigmas Teóricos na Animação Sociocultural*». In *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afontamento.
- Froufe, S.; González, M. (1999). *Para Comprender la Animación Sociocultural*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- García-Rincón, C. (2006). *Educar la Mirada: Arquitectura de Una Mente Solidaria*. Madrid: Narcea.
- Guerra, I. - *Introdução à Metodologia de Projecto*. In Centro de Estudos Territoriais, ISCTE, 1994.
- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Tenerife: Editorial Benchomo.
- Merino, J. (2003). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid : Narcea
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004) *L'Éthique*. Paris: Seuil.
- Pérez Serrano, G. (2006). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos*. Madrid : Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2001) (coord.) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. 4.ª ed. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Metodologias de Investigaçao em Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (coord.). *Animação*

Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Poujol, G. (1989). *Profession: animateur*. Toulouse: Privat.
- Sáez, J. (1993). *La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad*. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, n.º 8, pp. 89-106.
- Sempere, A. (2004). *Elaboração de projectos e Programas de Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (coord) Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 135-154.
- Schiefer, U. et al (2007). *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. Estoril: Principia.
- Tejedor, F. (1986) *Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural*. In Quintana, J. M. (coord.) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.
- Trilla, J. (2004) (coord). *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Úcar, X. (1992). *La Animación Sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Úcar, X. (2004). *A avaliação da Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (coord) Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ventosa, V. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.



BOAS MARÉS - Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental



BOAS MARES (1) = Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental

Carla Cibebe Figueiredo e Sandra Cordeiro – Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação de Setúbal, Portugal

Resumo

Este artigo procura abordar os seguintes pontos:

- 1) A ética ambiental que envolve os laços do cidadão com o seu meio e, em particular, o modo como algumas profissões podem ter nesta matéria uma missão importante, designadamente os animadores socioculturais;
- 2) A promoção ativa dos conceitos através de experiências vividas no âmbito da formação desses profissionais;
- 3) As autarquias como instituições fundamentais na promoção do turismo cultural e ambiental e a importância das parcerias construídas em torno dos seus equipamentos patrimoniais;
- 4) O projeto do *Moinho de Maré da Mourisca* e a parceria com o curso de Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Palavras chave: Turismo, Ambiente, Ética, Animação Sociocultural

1. Património, turismo e ética ambiental

Cuidar do que é o nosso património tem sido um dos desígnios da última metade do século XX, entrámos no século XXI com alguma certeza de

que esse é um objetivo essencial, mas com um longo caminho a percorrer e tantos avanços como retrocessos. Sob pena de tudo se poder distinguir como patrimônio, há que mencionar que para que algo se considere como tal é necessário que lhe seja atribuído um valor ou reconhecida qualidade à obra em causa (seja tangível ou intangível), de modo a enunciar o que permite considerá-la digna de uma estima que implica protegê-la para que não se perca (Bucha, 2010).

Embora a divisão entre patrimônio natural e patrimônio edificado/construído possa ter valor operacional, ajudando a intervir em determinadas realidades, também sabemos que em muitos casos esses conceitos andam ligados e um não existe sem o outro. Bucha (2010) refere, por exemplo, que o cultivo da batata não tem destaque cultural, mas o modo como esta se usa na gastronomia tem. Os moinhos de maré são casos exemplares de ligação entre cultura e natureza. Com muita frequência localizam-se em áreas ambientais classificadas como de interesse público, tal como acontece nos estuários do rio Tejo e do rio Sado, ao mesmo tempo que retratam historicamente a construção de engenhos humanos para aproveitar a energia natural, plenos de memórias humanas ligadas ao trabalho que são elas próprias a cultura daquela comunidade. A Lei de Bases do Património Cultural considera como patrimônio todos os bens de interesse público, tendo em conta critérios tais como “matricialidade, génio do criador, testemunho simbólico ou religioso, testemunho notável de vivências ou factos históricos, valores estéticos, técnico ou material intrínseco, concepção arquitectónica, paisagística, extensão do bem, memória colectiva reflectida, importância para a investigação científica, circunstâncias que ponham em causa a integridade e a perenidade do bem” (Bucha, 2010, 55). Se ao Estado cumpre a tarefa importantíssima de proteger, cabe a

todas as instituições e aos cidadãos em geral um cuidar que vai muito para além de manter a obra inalterada; a preservação tem de ser feita também de vida, ou seja, é importante que se possa compreender e fruir. Acreditamos que a fruição do património cultural tem de começar cedo (pela educação) e tem de ser realizada e integrada pela própria comunidade, sob pena de se diluir no turismo cultural de massas que atravessou em crescendo a segunda metade do séc. XX, na procura do “postal ilustrado”. O turismo afigura-se ao mesmo tempo como ameaça ambiental ou fator de proteção. O viajante pode ser aquele que agride, sobretudo pela sua indiferença, as comunidades pelas quais passa. Silva (2009) menciona, a propósito, que “não se pode continuar a desenvolver um turismo ecológico meramente com a gestão dos visitantes e com a defesa do ambiente. Os atores devem assumir uma experiência de relação com o meio que visitam, em que o próprio processo turístico seja planeado como forma de o preservar e valorizar” (Silva, 2009,77). A Organização Mundial do Turismo considera, um código de ética para o turismo (WTON, 1999), do qual salientamos os seguintes artigos:

Artigo 1º. O turismo deve contribuir para a compreensão e respeito mútuo entre os povos e sociedades;

Artigo 2º. O turismo é veículo de realização individual e colectiva;

Artigo 3º. O Turismo deve ser um factor de desenvolvimento sustentável;

Artigo 5º. O Turismo deve ser uma atividade benéfica para os países de acolhimento e comunidades.

Não é ainda perceptível se vamos assistir a uma mudança relativamente aos padrões tradicionais do turismo cultural. Até ao início do século, os

estudos mostraram que a procura do objeto cultural internacionalizado e globalizado era dominante, com os monumentos religiosos ou emblemáticos das grandes cidades a representarem uma fatia significativa. (Bucha, 2010), assim como os museus de Belas Artes e de Ciências Naturais mais conhecidos. A questão que colocamos relativamente ao usufruto destes lugares naturais é a mesma que se coloca em relação aos espaços culturais em geral, como é que se gera o equilíbrio entre a disponibilização do equipamento para o turista exterior sem com isso esmagar o fruir da própria comunidade e sem tornar a cultura local um produto de consumo exótico. Se o turismo de massas pode ter gerado em termos económicos grandes vantagens para os países, regiões e locais trouxe, sem dúvida, consequências problemáticas, algumas delas em termos ambientais (como é o caso da cidade de Veneza, entre outros (2)).

Num tempo em que as obrigações dos cidadãos para com o meio ambiental se tornaram a última geração a considerar no conjunto dos direitos humanos, clamando-se atualmente pela sua inclusão na carta dos direitos fundamentais, não podemos considerar um turismo ambiental que não implique simultaneamente uma ética ambiental. A particularidade desta inclusão está, contudo, em considerá-la como um dever do cidadão atual em relação aos direitos das gerações futuras. Não se trata de invocar o que é, para cada um de nós, apenas de usufruto presente, mas de proteger a terra como bem comum e transformar isso num direito que será também de outros, invertendo com isso a lógica que impera nos direitos políticos, civis e sociais considerados na Declaração, cuja importância histórica foi grande, mas necessitam atualmente de alguma revisão de modo a incluírem a ética ambiental.

Consideramos que a noção de ética é indissociável das questões ambientais sob pena de se instrumentalizar e reduzir a questão ambiental a uma mera ação ou a uma atitude desligada de outras. A origem grega da palavra – ETHOS – determina que significa *modo de ser ou caráter*, assentando esse modo de ser num conjunto de princípios de conduta determinados pela ideia de bom/bem. As questões ambientais são frequentemente entendidas de um ponto de vista macro social, traduzidas em políticas de natureza nacional e transnacional, estudadas, racionalizadas e transformadas em programas de ação que visam esse bem comum, o que não questionamos. Mas, consideramos que é também crucial e necessário entender as questões ambientais como a relação tecida entre cada sujeito e a comunidade e/ou comunidades com as quais se relaciona, educando cada um para um olhar crítico sobre o modo como atua.

Para que se possa perceber o desafio que constitui o trabalho que desenvolvemos com os estudantes nesta área, é importante antes de mais, descrever minimamente o contexto em que nos integrámos.

2. O moinho de maré da Mourisca como património (3)

O moinho de maré da Mourisca localiza-se na Herdade da Mourisca, na Reserva Natural do Estuário do Sado (RNES), próximo do Faralhão, na freguesia do Sado, no concelho de Setúbal. É um dos quatro moinhos de maré conhecidos na Reserva Natural do Estuário do Sado. A Reserva Natural do Estuário do Sado foi criada a 1 de Outubro de 1980 e atualmente conta com 23 160 hectares, abrangendo as áreas dos concelhos de Setúbal, Palmela, Alcácer do Sal e Grândola. Esta reserva foi concebida para assegurar a manutenção da vocação natural do estuário, o desenvolvimento de atividades compatíveis com o equilíbrio

do ecossistema estuarino, a correta exploração dos recursos, a defesa de valores de ordem cultural ou científica e a promoção do recreio ao ar livre. Engloba áreas estuarinas, bancos de areia, sapais, canaviais, dunas, salinas, campo e cultivo (em especial arroz), montados e pinhais, entre outros. É considerada uma zona húmida de importância Internacional pelas aves limícolas e aquáticas, na maioria, migratórias. A zona estuarina do Sado constitui também um verdadeiro viveiro ou zona de desova que acolhe inúmeras espécies de peixes e moluscos, com grande interesse biológico e comercial. A fauna é rica e diversificada. Estão registadas 261 espécies de vertebrados, das quais 8 são anfíbios, 11 são répteis, 211 são aves e 31 são mamíferos. O estuário do Sado alberga ainda a única comunidade residente de golfinhos, roazes-corvineiro *Tursiops truncatus*, em território português. Os principais fatores que levaram à fixação humana nas margens do estuário do Sado foram os recursos marinhos (pesca e sal). De referir também, a importância das embarcações típicas do Sado (galeão do sal, iate de Setúbal, *laitau*, entre outras) que surgiram sobretudo como meio de transporte de várias mercadorias entre Setúbal e Alcácer do Sal.

O moinho de maré da Mourisca situa-se na freguesia do Sado, uma das oito do concelho de Setúbal. A maioria da população imigrou nos anos 50 e 60 do século XX para esta região oriunda do Baixo Alentejo, designadamente dos concelhos de Alcácer do Sal, Santiago do Cacém e Grândola, atraída por atividades ligadas à pesca, ao cultivo do sal e sobretudo à apanha da ostra.



Figura 1. As freguesias do concelho de Setúbal

Este moinho de maré é um dos quatro moinhos de maré conhecidos no estuário do Sado, contudo, nenhum se encontra restaurado. Trata-se de um edifício com 280 m², de arquitetura tradicional, preparado para o funcionamento simultâneo de oito mós, que funcionaram até há algumas décadas. Era originalmente constituído por uma sala de moagem, uma sala de armazenamento e uma casa de apoio ao moleiro.



Até à década de 50 do século XX, o moinho esteve em atividade, tendo vindo posteriormente a degradar-se; nos anos 70 já se encontrava totalmente abandonado e em ruínas. Assim, em ruínas e após anos de abandono, o moinho foi adquirido pelo ex-ICNB (Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade), atual ICNF (Instituto da Conservação da Natureza e das Floresta) que, em 1995, iniciou a sua reconstrução e recuperação. Durante algum tempo o Moinho de Maré foi gerido pela Associação Esteiros que integrava a Câmara Municipal de Setúbal como parceiro. Esta associação manteve o moinho aberto ao público e definiu a educação ambiental como uma missão, tendo desenvolvido um trabalho ativo com as escolas da zona. Em 2010, o Moinho fechou portas e em 2011 foi novamente alvo de significativas obras de beneficiação, tendo em 2012 sido assinado um protocolo de gestão entre o ICNF e a Câmara Municipal de Setúbal, ficando estas duas entidades responsáveis pela dinamização no moinho de maré e a sua área envolvente.



Imagem 1. Moinho de maré da Mourisca

Atualmente a Câmara Municipal de Setúbal definiu o turismo da natureza como o objetivo essencial da atividade do Moinho, procurando captar sobretudo turistas externos, nacionais e estrangeiros. Em termos patrimoniais, o equipamento continua a manter a sala da moagem mas com as obras cessou a possibilidade de a colocar em funcionamento. Ganhou também novas estruturas, como uma cafetaria, uma loja de produtos regionais e uma sala polivalente.

Nos últimos anos houve um grande investimento da autarquia visando o desenvolvimento sustentado da região, apostando no crescimento cultural, turístico e económico. A recuperação de espaços e equipamento da cidade, aliada à criação de um gabinete de turismo do Município (GATUR) gerou uma dinâmica nova que por sua vez dinamizou várias parcerias. No caso em concreto, o protocolo firmado entre o Município e a Escola Superior de Educação de Setúbal:

- a) Acentua a prática da investigação turística do território;
- b) Representa, sobretudo, uma sinergia de conhecimentos entre as duas instituições, em contextos profissional e académico;
- c) Impulsiona a aprendizagem estruturada entre professores e alunos, capaz de produzir projetos e estudos temáticos, identificando as principais tendências e problemas de evolução do setor do turismo de Setúbal, com observância dos principais produtos turísticos, tipo de território, e cultura regional.

É através desta dinâmica de parceria, juntando ao desígnio de uma autarquia, a vontade de uma instituição de ensino superior de tornar os seus processos de formação ancorados no terreno que surge o trabalho desenvolvido com o curso de Animação Sociocultural. Embora outros

profissionais no âmbito do turismo se possam verdadeiramente interessar por estas questões, consideramos que na área da Animação Sociocultural, sobretudo no âmbito das licenciaturas, esta abordagem terá necessariamente que se de fazer.

3. O papel da animação sociocultural

No âmbito de um curso de formação superior de Animação Sociocultural o conhecimento destes aspetos é fundamental porque entronca diretamente na génese da missão socioprofissional dos animadores (ver estatuto dos animadores socioculturais/APDASC), sendo que no caso do curso da Escola Superior de Educação de Setúbal, acresce o facto de se pretender sublinhar a intervenção social. A animação sociocultural está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das comunidades e à participação social. Ventosa (2014) refere que é essencial que a Animação Sociocultural deixe de pensar apenas na participação das pessoas na cultura e passe a incentivar uma cultura de participação. No que diz respeito ao turismo cultural e ambiental, significa que é importante reconhecer as capacidades coletivas de uma comunidade, povoação e/ou das comunidades, no que isso implica também para promover o seu próprio desenvolvimento (Zermeno e Vilarreal, 2009). Há, com frequência um corte que se opera relativamente a uma comunidade quando um determinado equipamento cultural é reapropriado pelo Estado, ainda que as populações reconheçam que a tutela estatal, autárquica ou de uma organização governamental ou não governamental tem aspetos positivos, nomeadamente em termos da recuperação desse património. A fruição do que antes era esse espaço comunitário, uma vez instituídas regras, dificulta o acesso e burocratiza-o, mesmo quando não é imposta a cobrança do acesso. Contudo, esse corte, tem consequências nefastas, pois amputando um equipamento da

sua história e das vivências coletivas que lhe eram características, esvazia-se de sentido, reduzindo-se por vezes a uma condição museológica com pouco sentido, ou pelo menos, com pouca vida. Se os animadores socioculturais podem fazer alguma coisa na área patrimonial, não será com certeza ocupando o espaço dos técnicos da área do património (conservação, restauro, curadoria...), mas sim na manutenção ou recuperação de laços com a comunidade, na recriação das memórias que já se possam ter perdido, na aproximação ativa das pessoas aos espaços, fazendo-as participar do próprio projeto de animação. Contudo, para que os próprios animadores socioculturais possam no seu exercício profissional desempenhar estas funções, é necessário que na sua formação estes aspetos tenham sido focados, ou, como explicaremos no ponto seguinte, não apenas focados mas também experienciados.

4. Como se forma um animador sociocultural?

A UNESCO tem tido voz ativa na redefinição global do papel da educação superior, especialmente da Universidade, pelo menos no que tange a formulação de diretrizes e políticas de reestruturação. A conferência, realizada em Paris, em outubro de 1998 produziu uma declaração que constitui um dos documentos de referência, esta inclui um conjunto de considerações acerca do contexto, das missões e das funções da educação superior e da necessidade de formar nova visão e constituir novo paradigma de ação, sendo de destacar um artigo inteiro dedicado à “função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva”. São integrados os seguintes objetivos:

- a) Preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) Poder participar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;
- c) Ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, económicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) Utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceites universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;
- e) Desfrutar de liberdade académica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;
- f) Desempenhar o seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global.

A abordagem concetual destas questões com os estudantes é, sem dúvida, importante, mas percebemos, cada vez mais, que aquilo que está escrito tem, contudo, de se tornar experiência vivida, sob pena de se tornar letra morta. Acresce que há muito percebemos que a maior parte dos estudantes demonstra ter tido, durante a escolaridade básica e secundária, informação sobre a proteção ambiental e sabem o que é correto dizer ou demonstrar, mas nem sempre evidenciam essa sensibilidade e são consequentes como cidadãos e raramente integram esta dimensão como um objetivo ao nível do seu desempenho profissional. Como afirma Pureza (2000) em relação aos Direitos Humanos, os jovens consideram que “os direitos humanos são uma expressão de civilização, mas, sejamos realistas e não líricos: se queremos triunfar e progredir, há muitos outros imperativos que, esses sim são para valer; os direitos humanos são pouco mais do que boas intenções para uma vida melhor, uma que há-de vir um dia” (Pureza, 2000, 27). A incoerência entre as ações e o discurso é mais a norma do que o seu contrário e, claro que esse é um aspeto preocupante em todos nós, mas ainda mais em certos profissionais cuja responsabilidade social é evidente. Não é, porém, fácil, criar uma relação com os contextos exteriores às escolas, afinal o palco natural onde a formação, sobretudo esta, devia acontecer.

A Escola Superior de Educação situa-se muito perto do estuário do Sado e territorialmente está inserida na península de Setúbal, na proximidade da serra da Arrábida, pelo que fazia todo o sentido investir num projeto com os estudantes que implicasse trabalhar a ética ambiental, não do ponto de vista apenas teórico, mas da fruição do próprio espaço natural, assente na ideia de que não podemos promover aquilo que não aprendemos a sentir e a viver.

5. A criação e a dinamização dos projetos dos estudantes

Não nos é possível, dado o espaço disponível para este artigo explicitar os projetos delineados pelos estudantes ao longo destes dois últimos anos letivos, bem como os aspetos da dinamização dos mesmos no espaço do *Moinho de Maré*. Tentaremos assim evidenciar aspetos importantes relativos ao processo de trabalho e aos resultados, considerados estes em duas dimensões:

- a) Os resultados decorrentes do próprio projecto dos estudantes.
- b) Aqueles que ficam como resultantes da parceria entre a ESE e o GATUR.

De sublinhar que desde o início do trabalho é neste caldo de vontades iniciais ancoradas nos formadores e nos técnicos da autarquia que se inicia a viagem com os estudantes até ao local que pretendíamos que descobrissem, como cidadãos e amantes do ambiente, e o animassem enquanto futuros profissionais.

A metodologia de trabalho em projeto é aquela que mais se coaduna o potencial de transformação de um determinado contexto, pelo que no desenvolvimento do currículo é esta a estratégia que adoptamos pois promove aprendizagens essenciais ao planeamento em Animação Sociocultural. É proposto aos estudantes que pensem num projeto (não apenas um plano de atividades, uma vez que esse até já existe) para o equipamento *Moinho de Maré da Mourisca* para um ano civil, mesmo que este não seja implementado no seu todo. No primeiro contacto com o local os estudantes mostram-se espantados com a existência do equipamento, mas não deixam de sublinhar a ideia de que estão no *fim do mundo* e que os acessos são difíceis (estrada de 1km de terra batida) e

praticamente só possíveis de carro, evidenciando, na sua maior parte, um certo distanciamento e dificuldade em sentir a beleza da natureza com o mesmo encantamento que nós, formadores e técnicos, sentimos. É no processo de trabalho, tanto no diagnóstico que implica usar técnicas de pesquisa social que eles vão descobrindo que há potencialidades por explorar em termos de Animação Sociocultural do espaço. Consideram sempre inicialmente que o afastamento da cidade é um obstáculo para o usufruto do espaço, nomeadamente em termos da sua integração nos roteiros dos cidadãos da cidade e dos turistas. Depois, com o tempo, vão percebendo que esse afastamento comporta também possibilidades. A tarefa fundamental que constroem para iniciar a elaboração do projeto passa pelo diagnóstico das necessidades do espaço e análise dos problemas sentidos. Este momento representa um vai e vem entre teoria e a prática, pois à medida que se vão trabalhando conteúdos teóricos e técnicas associadas ao campo da intervenção social e em particular a esta fase do trabalho, vai-se também fazendo o trabalho de campo (Guerra, 2002). A associação com a unidade curricular de *Seminário de Investigação e Projeto* deste curso possibilita conhecer com maior rigor as técnicas e a elaboração de instrumentos que permitem recolher dados. Depois colocam esse saber em ação, usando técnicas tais como a observação, observação participante, inquéritos e entrevistas.

À medida que a beleza do espaço e da sua inserção natural conquista os estudantes, a preocupação já é de trazer gente, mais gente, de diversificar os públicos, alargando-os aos jovens, crianças e famílias da cidade de Setúbal. As suas propostas vão tomando a forma de um projeto e implicam construí-lo na sua totalidade, ou seja, também em termos orçamentais e de propostas de comunicação e marketing. O contacto com as populações locais na fase de diagnóstico impulsiona que

se coloquem na perspetiva daqueles que um dia foram utentes quase diários do equipamento, fá-los perceber como era (até à primeira metade do séc. XX) levar o grão para ser moído e deixar em troca ao moleiro “uma maquia”. Compreendem que as festas da Mourisca são ainda o lastro dessa memória, uma apropriação anual do espaço com que a comunidade ainda marca a presença naquele território. Ouvem as queixas, percebem alguns dos conflitos entre instituições locais, entendem quem são aquelas pessoas e como é que um dia decidiram fixar ali sua residência, entendem o marco que significou o 25 de abril e as várias mudanças que trouxe à terra. Ao ouvir o presidente da cooperativa que ali teve um papel determinante na expansão da aldeia e ao sentir como ele se emociona relatando a sua própria vida, parece que a história é para estudantes, e pela primeira vez, mais do que datas e factos.

Cerca de dois (ano letivo 2013/14) a três meses (ano letivo 2014/15) depois de terem tomado contacto com o local e de terem feito a pesquisa de campo que lhes permitiu um diagnóstico a partir do qual se construíram soluções e se encaixaram ideias, apresentam, a um júri composto sobretudo por elementos da comunidade, o projeto que cada grupo idealizou o *Moinho de Maré da Mourisca*. Esse júri é também selecionado tendo em conta a sua inserção em instituições com uma missão museológica, artística e cultural. Este confronto é essencial para tomarem consciência da adequação das suas propostas à missão delineada para o próprio equipamento e das suas próprias capacidades e, ainda, fragilidades. O júri é essencial porque ele próprio, ao se aperceber da magia e beleza daquele espaço natural, transmite aos estudantes que a juntar à competência técnica que têm que evidenciar, deve ligar-se a sensibilidade, a compreensão das pessoas, a perceção do que é único e singular no espaço, do que deve ser potenciado. E apesar de num ano e

no outro, ter sido quase na íntegra composto por pessoas diferentes, o seu tom é sempre de crítica construtiva, afirmando provavelmente o que na escola também se diz, mas adquirindo um peso diferente por ser dito por profissionais no terreno, da mesma área que eles ou de áreas muito próximas.

Não nos apercebemos, mas talvez durante o seu processo educativo, ninguém tenha falado aos jovens do valor do silêncio, da necessidade de se deixarem absorver pelos sons da natureza, captar as tonalidades do céu, perder tempo a olhar para os flamingos que se vêem da janela do Moinho. O júri transmite-lhes esse encantamento e vemos que isso os transforma e modifica em parte as propostas que tinham, muito pautadas por uma atividade na natureza idealizada sob a forma de desportos radicais e por um conceito escolarizado de tradição que não busca as próprias comunidades para se poder dizer e reinventar.

Numa segunda fase, têm oportunidade de, no coletivo da turma, reconstruir os projetos dos vários grupos num único projecto, a implementar por todos. Temos então a noção de que eles melhoram o processo e o conteúdo das atividades, mas que, com mais tempo, chegariam evidentemente mais longe. Nota-se ainda, sobretudo na implementação das atividades, que os conhecimentos que procuram veicular através das atividades refletem a própria debilidade da articulação que com eles fazem. Vemos como é difícil para eles tornar a Animação Sociocultural uma prática efetiva de trabalho, designadamente como constroem, a princípio uma noite cultural pautada pela ideia de espetáculo e como, por efeito das críticas que vão recebendo, a tentam aproximar de uma noite de vivências num espaço desta natureza (ano 2013/14). Vemos como numa atividade com idosos em que se propõe confeccionar pão, eles se deixam conduzir pelos idosos

mais do que os conduzem, criando espaços essenciais de diálogo (ano 2014/15).

Sublinhamos assim que as competências se ganham em processo de trabalho e isso é cada vez mais claro para nós, docentes. A dimensão coletiva é simultaneamente problema e vantagem, mas sublinhamos a vantagem do projeto implicar a ideia de que é de todos (turma) e ninguém pode ficar para trás. A implementação do projeto possibilitou trazer idosos, crianças, jovens e adultos, populações com necessidades educativas especiais que de outra forma provavelmente não conheceriam o Moinho, isso é para nós claro.



Imagem 2. Atividade com crianças no espaço envolvente do Moinho

De facto, o equipamento tende a ter uma frequência elevada, mas muito direcionada a um grupo específico de pessoas ligadas à fotografia, a associações de proteção da natureza, a praticantes de observação de aves (*birdwatching*) e outros desportos de natureza, estes de facto vindos de territórios não só na proximidade, como bem distantes (todos os anos é realizada lá a *Observa Natura*). Há um esforço de envolvimento da população local, dinamizando feiras e festas, algumas ligadas a tradições, como o S. Martinho. Essa dimensão de relação com a população local, com a cidade de Setúbal e as suas instituições, nomeadamente escolas, pode sair reforçada com projectos como o que se procurou desenvolver com a ESE. A nossa expectativa, ainda não totalmente cumprida, é que quando se fale da população local, esta não seja considerada apenas do ponto de vista do usufruto de um moinho que tradicionalmente lhes servia para a atividade económica, mas das próprias pessoas poderem ser envolvidas na dinamização do espaço, contando as suas histórias e vivências e mostrando saberes que ainda dominam, nomeadamente em termos da apanha das ostras, do cultivo do sal, da confecção do pão. A isso podem ser aliadas ideias de modernidade como o aproveitamento da salicórnia (uma planta que nasce nas zonas dos estuários) e que pode substituir o sal.

Os momentos mais ricos do projeto aconteceram quase sempre com a população idosa, tanto num ano como no outro. São eles que ensinam os próprios animadores a fazer pão a partir da experiência de uma vida a fazê-lo (não com a receita que eles levavam) e participam em todo o processo, inclusivamente a sua cozedura no forno a lenha. Esse pão, ainda quente, constitui depois o lanche partilhado à volta da mesa onde as histórias de vida continuam a fluir, numa saudável mistura entre as

informações que os animadores compilaram para facultar sobre o funcionamento do moinho e as vivências que eles têm de um tempo e/ou de um lugar pré industrialização.



Imagem 3. Atividade com idosos na casa do pão, junto ao Moinho

Embora não tenham sido vulgares turistas, os idosos foram co-construtores do dia que passaram lá, uma dimensão a trabalhar cada vez mais, já que como refere Cuenca Cabeza (2009), citando Binkhorst, “raras vezes se inclui o turista no processo de criação de experiências relacionadas com o próprio turismo e são poucos os exemplos em que encontramos o propósito da co-criação com os turistas” (Cuenca Cabeza, 2009, 129).

Como tal, estamos em crer que Cuenca Cabeza (2009) tem inteira razão quando refere que para o turista o importante são as experiências significativas que faz, “a oportunidade de participar numa refeição num contexto histórico, um baile, uma audição...”, ou seja “ a experiência

turística assim entendida exige internalização porque, para este tipo de turista, a vivência tem significado” (Cuenca Cabeza, 2009, 127).

A capacitação dos estudantes para os métodos e técnicas de Animação Sociocultural envolve a comunicação, participação e a cooperação, experiências que lhes foram proporcionadas através desta parceria. Sublinhamos ainda a importância da aproximação intelectual e afetiva aos problemas globais dentro de relações locais, um lugar como o *Moinho de Maré* pode ser assim uma porta para o mundo.

Referências bibliográficas

- Bucho, D. (2010). *Património. Animação e Turismo*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, coleção Largo da Sé, nº 8.
- Cuenca Cabeza, Manuel (2009). *Âmbitos da animação turística a partir do horizonte do ócio experiencial*, in A. Peres e M. Lopes (coords.) *Animação Turística*, Chaves, APAP, pp. 118-132.
- Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (2011). *Estatuto do Animador Sociocultural* [captado em <http://www.apdasc.com>].
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- Leite, C. e Ramos, K. (2012) *Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica*, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 25 (1), 2012, pp. 7-27.
- *Lei de Bases do Património Cultural*, nº107/2001, de 8 de Setembro.
- Pureza, José M. (2000) *O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos*, *Noesis*, 56, Outubro/Dezembro 2000, pp. 27-28.

- Silva, António de Sousa e, 2009, *Desenvolvimento local e animação turística*, in A. Peres e M. Lopes (coords.) Animação Turística, Chaves, APAP, pp. 68-85.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* - Conferência Mundial sobre Educação Superior, [<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>, acedido em 26 Fev 2014].
- Ventosa, Victor (2014). *Da participação na cultura à cultura de participação*. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes e S. Lopes, *Cultura e Participação, animação sociocultural em contexto Ibero Americano*. Leiria: Associação Rede Ibero Americana de Animação Sociocultural. Nodo Português.
- World Tourism Organization Network (1999) *Global Code of Ethics for Tourism*, [<http://ethics.unwto.org/en/content/global-code-ethics-tourism>, accessed 26 February 2014].
- Zermeno, G e Vilarreal, L. (2009). *Desarrollo Turístico y Capacidades Colectivas en San Juan de Las Huertas, Zinacantepec, México*. *Turismo em Análise*, vol. 20, nº 2.

-
- (1) Esta comunicação já foi apresentada anteriormente no Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano” que decorreu na Universidade Católica do Porto nos dias 22 a 24 de julho de 2015.
- (2) Segundo Bucha “há muitos anos que Veneza vive numa ‘crise de nervos’ durante o Verão, por excesso de turistas; as visitas a Machu Picchu (Peru) foram em tempos interrompidas porque o património se estava a degradar, Benidorm vive uma verdadeira crise ambiental, tendo gerado um

desertificação impressionante à sua volta, por falta de água, bem escasso que se consome de forma escandalosa naquela estância balnear. Ou seja, o turismo não é uma atividade inocente [...]” (Bucha, 2010, 85).

- (3) Esta parte do texto conta com contributos dos trabalhos de pesquisa efetuados pelos próprios alunos.

© Animador Socio-cultural

Uma identidade de compromisso



© Animador Sociocultural - Uma identidade de compromisso

Carlos A. S. Costa – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC)

Introdução

O tema da identidade do animador sociocultural emergiu numa altura em que foi estabelecida uma base sólida de trabalho emergente do I Congresso Nacional de Animação Sociocultural, subordinado ao tema da profissão e profissionalização dos animadores, que se realizou nos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2010, no Centro Cultural e de Congressos da cidade de Aveiro, numa organização da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC). Reportamo-nos à aprovação de dois importantes diplomas: *Estatuto do Animador Sociocultural* e *Código Deontológico do Animador Sociocultural*. Este artigo basear-se-á, sobretudo, nesses dois documentos, donde é possível retirar pistas concretas sobre a questão da identidade.

Os princípios básicos da Animação Sociocultural

Os princípios da animação sociocultural podem ser encontrados no *Código Deontológico do Animador Sociocultural* (APDASC, em linha, 2011). Assim, a animação sociocultural baseia-se nos seguintes princípios básicos:

▪ **Confiança na pessoa**

O animador sociocultural tem confiança na pessoa, acreditando que qualquer indivíduo pode ser o protagonista no seu próprio processo de desenvolvimento e no do grupo. Esta confiança na pessoa parte do princípio de que todos são capazes de dar contributos relevantes para o grupo. Este princípio contribui para que seja formado um auto conceito positivo, favorecendo o próprio desenvolvimento da pessoa.

A animação sociocultural parte da base de que todos podem iniciar um processo de mudança que os torne conscientes da realidade em que vivem e do futuro que querem para si. O animador sociocultural, ao promover e mobilizar recursos humanos mediante um processo participativo, estimula as potencialidades implícitas nos indivíduos, permitindo descobrir os grupos e comunidades, ou seja, aflorar e fazer renascer as possibilidades que cada pessoa tem em estado potencial.

▪ **Confiança no grupo**

O animador sociocultural tem confiança no grupo, acreditando na riqueza do grupo, na relação do diálogo que enriquece e potencia a pessoa. É no grupo que os indivíduos são estimulados a participar nas tomadas de decisões do próprio grupo. O traço que melhor caracteriza a animação sociocultural é a participação na tomada de decisões, precedida da informação e criação de grupos de opinião.

A animação sociocultural, ao promover e mobilizar recursos humanos mediante processos participativos, canaliza as potencialidades dos indivíduos para grupos e comunidades.

▪ **Confiança na ação social e política**

A animação sociocultural está presente em associações de todo o tipo, nas quais os cidadãos podem encontrar-se para realizar iniciativas, defender os seus direitos, expressar as suas opiniões e confrontar ideias. Estas associações atuam como forças configuradoras e dinamizadoras da vida social, partindo do pressuposto de que nenhuma pessoa pode alcançar a plenitude humana enquanto não seja capaz de trabalhar na transformação da sociedade em que vive.

Assim, e tendo em conta os princípios mencionados, a animação sociocultural integra três processos conjuntos de:

- *Desenvolvimento*: Uma vez que pretende criar os meios e as condições necessárias para que qualquer pessoa ou grupo social possa resolver os seus problemas. Provoca a busca e interrogação constantes, bem como a tomada de consciência da sua própria situação.
- *Relacionamento do ser humano consigo mesmo, com as obras e seus criadores*: A animação sociocultural visa dinamizar o ser humano por meio do diálogo.
- *Criatividade*: A animação sociocultural propende fomentar a criatividade e o desenvolvimento de iniciativas, tanto individuais como coletivas.

Os princípios mencionados, confiança na pessoa, no grupo e na ação social e política, são eixos essenciais em torno dos quais se move a animação sociocultural. A pessoa e a sua capacidade de iniciativa constituem o motor fundamental que contribui para o enriquecimento dos diferentes grupos sociais. O protagonismo que a sociedade civil vai

adquirindo é propício a novas modalidades de mudança e transformação.

A Animação Sociocultural e o Animador Sociocultural

De acordo com a proposta de *Estatuto do Animador Sociocultural* (APDASC, em linha, 2011):

“A Animação Sociocultural é o conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio processo de desenvolvimento e das comunidades em que se inserem. A Animação Sociocultural é um instrumento decisivo para um desenvolvimento multidisciplinar integrado dos indivíduos e dos grupos”.

“O animador sociocultural é aquele que, sendo possuidor de uma formação adequada, é capaz de elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas.”

Aproveitamos para abrir um parêntesis e abordar o assunto das diferenças e semelhanças entre a **animação sociocultural** e a **animação socioeducativa**. Fazemo-lo porque a questão das diferenças e semelhanças entre estas tem atormentado muita gente, sobretudo estudantes que por vezes apresentam a dúvida em fóruns, blogues, congressos, encontros, etc.

Quase todos os teóricos que conhecemos são unânimes em dizer que a animação socioeducativa é uma vertente da animação sociocultural, que por sua vez discorre da educação social, bebendo da *mãe* pedagogia social. A nossa opinião é a de que a animação socioeducativa é um termo que designa o processo (a maneira de agir, o método) de desenvolvimento (crescimento, amplitude, incremento) da educação, ou o processo educativo de um grupo social ou de um tipo de grupo social. Para nós, **a animação socioeducativa difere da animação sociocultural apenas num aspeto: conteúdos que trabalha**. Por outras palavras, ambas são de âmbito social com finalidade educativa, mas a **animação sociocultural trabalha conteúdos culturais** e a **animação educativa trabalha conteúdos educativos**. Na prática por vezes não se consegue distinguir uma da outra precisamente porque ambas têm uma finalidade educativa.

Mas a carreira dos animadores socioculturais não faz essa distinção e enquadra todas as pessoas que tenham em sua posse o respetivo certificado ou diploma em *Animação Sociocultural, Animação e Intervenção Sociocultural, Animação Educativa e Sociocultural, Animação Cultural, Animação Socioeducativa, Animação Cultural e Educação Comunitária, Animador Sociocultural, Animador Sociocultural/Técnico de geriatria, Animador Sociocultural/Assistente familiar, Animador Sociocultural/Desporto, Técnico de Animação Sociocultural, Animador Social, Animador Social/Assistente de Geriatria, Animador Social/Assistente Familiar, Animador Social/Organização e apoio nas áreas sociais, Animador Social/Organização e planeamento, e Animador Social/Técnico de desenvolvimento*, obtido através de curso superior, pós-secundário ou secundário legalmente reconhecido pelo Ministério da Educação ou Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino

Superior, e que exerçam a sua atividade no território nacional, independentemente do regime em que esta é desenvolvida. (cf. artigo 3.º da proposta de *Estatuto do Animador Sociocultural*, APDASC, em linha, 2011).

O referido diploma reconhece dois tipos de animadores socioculturais:

- **Técnico Superior em Animação Sociocultural** (aquele que tenha a titularidade oficialmente reconhecida e correspondente à licenciatura em *Animação Sociocultural, Animação e Intervenção Sociocultural, Animação Educativa e Sociocultural, Animação Cultural, Animação Socioeducativa, Animação Cultural e Educação Comunitária*).
- **Assistente Técnico em Animação Sociocultural** (aquele que tenha em sua posse o respetivo certificado ou diploma oficialmente reconhecido e correspondente à conclusão do 12.º ano, ou habilitação equivalente, em Curso de *Animador Sociocultural, Animador Sociocultural/Técnico de geriatria, Animador Sociocultural/Assistente familiar, Animador Sociocultural/Desporto, Técnico de Animação Sociocultural, Animador Social, Animador Social/Assistente de Geriatria, Animador Social/Assistente Familiar, Animador Social/Organização e apoio nas áreas sociais, Animador Social/Organização e planeamento, e Animador Social/Técnico de desenvolvimento*.)

De uma forma geral, o **Técnico Superior em Animação Sociocultural**, é o trabalhador responsável pela planificação e coordenação de processos de diagnóstico sociocultural, bem como pelo planeamento, execução, gestão, acompanhamento e avaliação de

projetos, programas e planos de Animação Sociocultural. Coordena equipas de Assistentes Técnicos em Animação Sociocultural ou outros, definindo, implementando e avaliando estratégias para a sua intervenção através dos recursos possíveis.

Já o **Assistente Técnico em Animação Sociocultural**, é o trabalhador que está capacitado para (cf. perfil de Animador Sociocultural no *Catálogo Nacional de Qualificações*):

- a) Diagnosticar e analisar, em equipas técnicas multidisciplinares, situações de risco e áreas de intervenção sob as quais atuar, relativas ao grupo alvo e ao seu meio envolvente (observar e recolher informação, através de instrumentos vários, sobre a comunidade, o grupo e o indivíduo; despistar situações de risco, encaminhando-as para as equipas técnicas especializadas).
- b) Planear e implementar, em conjunto com a equipa técnica multidisciplinar, projetos de intervenção sócio-comunitária.
- c) Planear, organizar e avaliar atividades de carácter educativo, cultural, desportivo, social, lúdico, turístico e recreativo, em contexto institucional, na comunidade ou ao domicílio, tendo em conta o serviço em que está integrado e as necessidades do grupo e dos indivíduos, com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a qualidade da sua inserção e interação social (conceber os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades de animação, tais como, fantoches, gigantones, esculturas, trabalhos de cerâmica, máscaras, adereços e pinturas).
- d) Desenvolver atividades diversas, nomeadamente ateliês, visitas a museus e exposições, encontros desportivos, culturais e recreativos, encontros intergeracionais, atividades de expressão

corporal, leitura de contos e poemas, trabalhos manuais, com posterior exposição dos trabalhos realizados, culinária, passeios ao ar livre.

f) Promover a integração grupal e social e envolver as famílias nas atividades desenvolvidas, fomentando a sua participação.

g) Fomentar a interação entre os vários atores sociais da comunidade, articulando a sua intervenção com os atores institucionais nos quais o grupo alvo/indivíduo se insere.

h) Acompanhar as alterações que se verifiquem na situação dos clientes/utilizadores e que afetem o seu bem-estar.

i) Elaborar relatórios de atividades.

Questões práticas sobre a planificação, acompanhamento e avaliação dos programas de animação sociocultural

1. A planificação em animação sociocultural não é algo estático, mas algo que está incluído num processo dinâmico e adaptável de instituição para instituição, de grupo para grupo. Qualquer recém-licenciado em animação sociocultural sabe planificar ações/programas/eventos/atividades, etc.. Partindo de uma análise da realidade/contexto do/onde o grupo está inserido.

2. A avaliação é dos tópicos mais importantes e fundamentais quando se planifica algo em animação sociocultural. Não se realizam atividades ao acaso, **há objetivos gerais e específicos, metas e indicadores que se pretendem alcançar.**

3. Como tudo na vida não existem receitas, mas os programas de animação sociocultural serão mais ou menos bem sucedidos conforme tenham sido neles implicados o grupo alvo e a equipa técnica. **Deve evitar-se planificar para em detrimento de com** (isto é basilar).

Algumas questões:

- Em que se baseiam os animadores socioculturais quando planificam as atividades?

Na análise da realidade. Em primeiro lugar no público-alvo (na sua cultura, nas suas vivências, no seu passado e presente, nas suas perspetivas de futuro, na sua condição, nos seus valores e no seu relacionamento com o grupo). Em segundo lugar no contexto interno (objetivos da instituição, história, implementação de projetos e programas anteriores e a decorrer, equipa multidisciplinar, avaliações já realizadas, problemas anteriormente detetados, etc.) e externo (realidade social, cultural, demográfica, económica e educativa da freguesia, concelho e país).

- A planificação em animação sociocultural é mensal, trimestral ou anual?

Depende, normalmente há um projeto anual, com um cronograma anual de ações e atividades a desenvolver, os objetivos, metas, indicadores, recursos necessários (humanos, materiais, financeiros), orçamentação, planificação dos instrumentos de avaliação, etc.. que deve ser aprovada pela instituição pelo menos um a dois meses antes de

o ano a que esse projeto diz respeito ter início. Depois existe a planificação por atividade (mais detalhada ainda) e deve ser feita, se possível, antes três meses da atividade ser aplicada.

- A planificação é feita somente pelo animador ou em colaboração com a equipa multidisciplinar da instituição?

A planificação nunca é feita só pelo animador. Deve envolver toda a equipa técnica e (sempre que possível) o público à qual se destina.

- Faz-se avaliação e registo das atividades nos programas/projetos de animação sociocultural?

Os programas de animação sociocultural contemplam sempre a avaliação. E a avaliação de uma atividade não é só realizada quando esta acaba, mas no início, no decorrer, no final e posteriormente (neste caso trata-se da avaliação do impacto). Isto permite saber com exatidão que medidas a tomar e o que desenvolver de forma mais eficaz aquando de outras realizações. Permite também averiguar em que medida os programas de animação sociocultural modificaram a vida das pessoas.

Deveres deontológicos do Animador Sociocultural

Uma análise à proposta de *Código Deontológico do Animador Sociocultural* (APDASC, em linha, 2011) permite assinalar os seguintes deveres no exercício da profissão, que sintetizamos da seguinte forma:

O Animador Sociocultural deve:

- Planificar a sua ação sociocultural, mantendo uma atitude de avaliação crítica contínua;
- Ter em sua posse o respetivo certificado ou diploma para poder exercer a profissão;
- Recolher toda a informação possível e analisar cada situação objetivamente;
- Representar corretamente a profissão à qual pertence de maneira a que a não prejudique com o seu modo de atuar;
- Se há razões suficientes para suspeitar que outro colega, seja animador sociocultural, ou outro/a profissional, não está a atuar corretamente no âmbito da sua profissão, terá que dar conhecimento dessa situação às autoridades competentes;
- Ter sempre rigor no tratamento da informação;
- Usar um tratamento igualitário sem discriminação por sexo, idade, religião, ideologia, etnia, idioma ou qualquer outra diferença;
- Evitar na sua ação profissional ações e termos que facilmente possam gerar rótulos que desvalorizem ou discriminem a pessoa ou o grupo;
- Programar uma ação sociocultural tendo em conta todos os âmbitos que afetam a pessoa;
- Ter em conta a ação do sujeito ou do seu representante legal;
- Respeitar total e integralmente a intimidade dos sujeitos;
- Evitar toda a relação pessoal com os sujeitos que transcenda a relação profissional e suponha uma dependência afetiva e íntima em benefício próprio;

- Conhecer sempre a situação concreta do meio mais próximo, seja a família ou o grupo;
- Potenciar os recursos pessoais e sociais de todos os membros do meio mais próximo, e deste no seu conjunto, para que colabore, dentro do possível, na abordagem e solução das necessidades detetadas;
- Estar consciente da sua pertença a uma equipa e ser coerente com essa e com o projeto sociocultural;
- Respeitar a equipa com a qual trabalha, todos e cada um dos seus membros;
- Transmitir toda a informação que possa beneficiar o trabalho da equipa e dos seus membros;
- Antepor a profissionalidade às relações afetivas;
- Cooperar com o resto da equipa no desenho, execução e avaliação das intervenções socioculturais;
- Evitar interferir nas funções, tarefas ou relações dos outros membros da equipa com os sujeitos;
- Respeitar e assumir as decisões da equipa depois de debatidas, argumentadas e acordadas, mesmo quando não concorde, fazendo-as suas na hora de desenvolver a ação sociocultural;
- Agir de acordo com as normas existentes na instituição onde realiza o seu trabalho profissional, com respeito pelas normas gerais aplicáveis e em vigor;
- Informar a quem compete, através dos meios existentes para o efeito, acerca das irregularidades, quando prejudiquem seriamente a dignidade ou o respeito das pessoas no exercício da sua atividade profissional;
- Conhecer a missão, os objetivos e o projeto da instituição onde realiza o seu trabalho;

- Colaborar com os vários serviços existentes na comunidade, vinculando as instituições, tendo em vista a otimização dos recursos e a melhoria da oferta dos serviços socioculturais e educativos;
- Trabalhar, de uma maneira efetiva com a comunidade onde realiza o seu trabalho, potenciando a vida social, cultural e educativa do meio, fomentando o conhecimento e a valorização de todos os aspetos sociais, culturais e educativos que possam influir no desenvolvimento global dos sujeitos;
- Velar pela salvaguarda da veracidade dos conteúdos e do respeito pelas pessoas ou grupos no que à Animação Sociocultural diz respeito, no caso de assessorias ou realização de campanhas publicitárias, políticas ou similares;
- Contribuir para que se criem nos cidadãos e cidadãs uma consciência social sobre a origem dos problemas grupais e comunitários, em referência às necessidades sociais;
- Estar atento e ser crítico no que concerne a informações manipuladas ou não exatas dos meios de comunicação que possam contribuir para a estigmatização de pessoas ou grupos.
- Conhecer e cumprir o Código Deontológico próprio da sua profissão denominada Animação Sociocultural.

O Animador Sociocultural não deve, em nenhum caso, aproveitar-se para benefício pessoal ou de terceiros da informação privilegiada ou do conhecimento de situações, ou da posição que proporciona a sua profissão, salvo autorização das pessoas visadas. Não deve, igualmente, recorrer a métodos e técnicas que atentem contra a dignidade dos sujeitos.

Bibliografia

- APDASC – *Proposta de Estatuto do Animador Sociocultural*. [Em linha]. [Consult. 08 de fevereiro de 2011]. Disponível em: <http://www.apdasc.com/>
- APDASC – *Proposta de Código Deontológico do Animador Sociocultural*. [Em linha]. [Consult. 08 de fevereiro de 2011]. Disponível em: <http://www.apdasc.com/>
- COSTA, Carlos – *Animação Sociocultural e Animação Socioeducativa*. [Em linha] [Consult. 08 de fevereiro de 2011]. Disponível em <http://flamadevida.blogspot.com/>
- COSTA, Carlos – *Sobre a planificação, acompanhamento e avaliação de programas de animação sociocultural*. [Em linha] [Consult. 08 de fevereiro de 2011]. Disponível em <http://flamadevida.blogspot.com/>



LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA SOSTENIBILIDAD COMUNITARIA.

Un modelo ecológico de educación
para el cambio social



LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA SOSTENIBILIDAD COMUNITARIA: Un modelo ecológico de educación para el cambio social

Mario Viché González – Profesor Asociado de la Universidad de Valencia

Resumen

La animación sociocultural se plantea como una práctica comunitaria de mejora de las condiciones de vida y cambio social. En este sentido el desarrollo se convierte en un objetivo de acción prioritario. No obstante la crisis del modelo económico neoliberal y la evolución de los flujos migratorios han cuestionado los modelos clásicos de desarrollo practicados durante el siglo XX. Es necesario replantear el modelo de desarrollo en función de los paradigmas emergentes de la sociedad posmoderna. Surgen así los modelos ecológicos ambientalistas que se fundamentan sobre los nuevos paradigmas de interpretación de la individualidad, la convivencia y la cohesión social. Se replantean así los objetivos y estrategias de una animación sociocultural para la sostenibilidad y la vida comunitaria.

Palabras clave: sostenibilidad, cambio social, modelo ecológico

Introducción

La Animación sociocultural una pedagogía para el desarrollo

El desarrollismo ha diseñado sus estrategias en función de la superación de las desigualdades sociales y económicas a partir de una economía de mercado globalizada, la generalización de las tecnologías, la creación de infraestructuras para el transporte y la comunicación mediática, el crecimiento del producto interior bruto y la mejora de las condiciones de vida.

Desde el punto de vista de las estrategias económicas han sido las políticas de crédito las que han liderado este intento desarrollista de superación y crecimiento global.

Por su parte la Educación para el Desarrollo ha sido la herramienta metodológica para la toma de conciencia de las desigualdades, la visibilización de las culturas indígenas, la creación de una conciencia solidaria y la generación de proyectos de cooperación y formación cooperativa. En este sentido la animación sociocultural se ha convertido en una práctica estratégica determinante para la gestión de proyectos de cambio social, comunitarios, participativos y colaborativos integrando procesos formativos con prácticas de toma de conciencia crítica, afirmación de las identidades locales, desarrollo comunitario y acciones solidarias de apoyo mutuo y cooperación.

No obstante, este modelo desarrollista, diseñado en la segunda mitad del siglo XX y liderado tanto por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Unesco, ha evidenciado un rotundo fracaso al visibilizarse y agudizarse sus contradicciones internas. La desaparición de las culturas locales indígenas, las prácticas paternalistas y dirigistas de cooperación y desarrollo cultural y, fundamentalmente, el crecimiento de

la deuda y los grandes movimientos migratorios provocados por una economía de mercado globalizada, han provocado una profunda brecha económica entre las distintas regiones de nuestro planeta y, lo que es todavía más grave, una profunda crisis cultural, de identidades y expectativas de vida que han roto la utopía del desarrollismo y han puesto en serio peligro las utopías del internacionalismo y la solidaridad multicultural.

En este sentido Caride, Pereira y Vargas (2007: 53) señalan como “*A história e a prática do desenvolvimento no Ocidente construíram-se, nos últimos séculos, sobre os pilares do crescimento económico e da modernização*”. Afirmando que “*A visão economicista e modernizante teve efeitos negativos em muitas culturas periféricas, originando-se nesta fricção discursos e práticas como a Teoria de Dependência ou ao enfoque do desenvolvimento a partir da satisfação das necessidades básicas*”. Para estos autores no es posible aplicar un modelo de desarrollo que tenga como objetivo el enriquecimiento de toda la población, el consumo desmesurado de energía o la urbanización de todo el territorio del planeta.

En los primeros años del siglo XXI estas contradicciones se han visto agravadas con la aparición de las crisis económicas a nivel planetario fruto de una economía neoliberal especulativa, la reafirmación de los nacionalismos, los conflictos bélicos de origen económico y religioso y los nuevos movimientos migratorios causados por la crisis de los refugiados.

Del mismo modo, el desarrollismo aplicado a la industria pesada, la producción y el consumo desmesurado ha provocado una crisis ecológica global a causa de la contaminación medioambiental y su efecto más inmediato el calentamiento global del planeta y el consecuente cambio climático. Esta crisis medioambiental está generando a corto y medio

plazo un nuevo flujo migratorio. Poch (2015:42) señala, refiriéndose a este nuevo tipo de migración de carácter medioambiental que *“Estimado en unos sesenta millones en todo el mundo, el colectivo de refugiados se prevé que aumente como consecuencia del calentamiento global”*. En el mismo artículo cita las siguientes palabras del presidente de la Comisión Europea Jean Claude Juncker: *“El cambio climático ya es una de las causas de un nuevo fenómeno migratorio y los refugiados climáticos van a presentar un nuevo desafío”*.

Todas estas contradicciones hacen que el modelo desarrollista burgues diseñado en el siglo pasado haya quedado obsoleto ya que no solo no ha contribuido a la superación de las desigualdades sociales sino que ha provocado nuevas desigualdades culturales y ecológicas.

Es necesario realizar un cambio radical en los modelos de desarrollo. El concepto de desarrollo debe dar paso a nuevos planteamientos relacionados con la convivencialidad, la sostenibilidad y la justicia inclusiva. Un nuevo paradigma de representación de la historia y el devenir de la humanidad está surgiendo fruto de la constatación del fracaso de los modelos de desarrollo neoliberales, la economía de mercado y la democracia representativa. Un nuevo paradigma que pone su acento en el equilibrio medioambiental, la inclusión de las individualidades y las culturas locales, una democracia más directa y participativa y un nuevo orden económico internacional superador del capitalismo de mercado.

Pese a las contradicciones provocadas por los excesos del capitalismo en lo económico y lo social, las guerras de intolerancia y religión, la xenofobia, el antisemitismo y los estereotipos atribuidos a emigrantes y diferentes, en el seno de occidente están surgiendo nuevas dinámicas comunitarias, solidarias, inclusivas y cooperativas que se optimizan a

través de las redes sociales, se organizan en los barrios periféricos de las grandes ciudades, calles y plazas y que están generando nuevas actitudes hacia el cambio, la economía, la sostenibilidad y las actitudes vitales básicas. Como afirma Poch (2015:43) *“La internacionalización de la solidaridad, el antibelicismo, unas relaciones comerciales menos injustas y una economía energéticamente sostenible son los grandes retos del siglo XXI”*.

Si bien la idea de un desarrollo económico sostenible compatible con el respeto y la conservación del medio ambiente ya fue planteada por la Comisión Brundtland en 1987 cuando en su relatorio afirma: “o desenvolvimento sustentável, está nas mãos da humanidade, que satisfaça as necessidades da presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas”. En Caride, Pereira y Vargas (2007: 56), en los tiempos actuales, fruto de la acción ciudadana en las redes sociales digitales, los nuevos movimientos sociales, la crisis económica globalizada o el incremento de los flujos migratorios, es necesario dar un paso más, superador del concepto del desarrollo sostenible, para aplicar un plus al actual modelo que permita desarrollar prácticas y actitudes cooperativas, generar nuevos modelos económicos a nivel internacional y vehicular nuevos paradigmas para la convivencialidad y los estilos de vida basados en la interactividad, las relaciones humanas, los sentimientos y la autoestima individual y colectiva.

En este sentido la animación sociocultural, en cuanto práctica social de análisis colaborativo de la realidad, toma de conciencia crítica, creación de representaciones e identidades compartidas, optimización de los modos de vida comunitarios y respeto y reafirmación de la autoestima

individual y colectiva, se convierte en una de las prácticas sociales coparticipes de las dinámicas de cambio y transformación social.

1. Las dinámicas comunitarias que condicionan los modelos de desarrollo

Los modelos desarrollistas neoliberales generados en el siglo XX se han visto ampliamente superados tras manifestar sus contradicciones en los primeros años del siglo XXI. Es absurdo querer aferrarnos a ellos o recuperarlos a partir de estrategias educativas o participativas ya que, como hemos apuntado en la introducción, chocan radicalmente tanto con dinámicas sociales de tipo cultural, identitario e individual como con dinámicas económicas directamente relacionadas con la economía de mercado, la acumulación especulativa de capitales, el reparto de la riqueza y la pobreza de amplias capas de la población mundial.

Las dinámicas centro periferia

Hablaremos en primer lugar de las dinámicas centro periferia. Estudiadas por Furter, Rossel, Hainard y Bassand, entre otros, en la Suiza de finales del siglo XX, estas dinámicas muestran como las regiones que ocupan el centro territorial, el centro de la producción o el urbanístico se desarrollan a un ritmo más acelerado y en detrimento de las regiones periféricas. En función de estas dinámicas el desarrollo se comporta de forma desigual favoreciendo unas regiones en perjuicio de las otras. Mientras unas regiones o zonas del planeta acumulan poder político y/o económico otras entran en grave recesión. Estas dinámicas de desarrollo desigual provocan desigualdades económicos, sociales y culturales. Como afirman Rossel, Hainard y Bassand (1990:17) “*Las regiones centrales mantienen, en efecto, un dinamismo socio económico, socio cultural y político propio, ya*

que las otras con sus variaciones importantes son siempre más asistidas y dependientes de las primeras’.

Los modelos desarrollistas van afianzando progresivamente unas desigualdades y una deuda creciente, creando fujos de poder e información que provocan el crecimiento desmesurado y la brecha económica entre los actores del sistema socioeconómico y ciudadano y aquellos que no tienen acceso al desarrollo sociocultural primando, de esta manera, las grandes ciudades, los nodos de comunicación, los polos industriales y tecnológicos y los centros tradicionales del poder económico y político sobre las regiones alejadas, medios rurales, zonas de montaña o territorios al margen de las grandes vías de comunicación.

Se crea así una brecha de acceso a bienes y servicios y de distribución de la riqueza, el poder y los mecanismos de decisión de tal manera que grandes sectores de la población quedan fuera de los mecanismos democráticos de decisión y participación mientras que las culturas y las identidades locales quedan aisladas, despreciadas y con serias dificultades de acceso a las dinmicas creativas e innovadoras que regeneran las identidades humanas. Pero este fenómeno no solo se produce entre el centro y las periferias de cada uno de los territorios regionales o nacionales sin que se reproduce en el mismo seno de las ciudades, en la distribución de sus barrios o en las dinmicas de concentración del poder económico que condicionan las relaciones y los flujos norte sur.

Si bién en los últimos años las redes sociales y la comunicación digital han contribuido a acercar las zonas periféricas a los mecanismos de participación y a la creación de micropoderes locales que han roto algunas dinmicas centralizadoras, en la actualidad con la perpetuación de una crisis económica capitalista que obliga a pensar en nuevas formas de organización de la economía, con el envejecimiento de la población

rural, con la aparición de nuevos flujos de refugiados y con la insistencia de los poderes políticos en concentrar los mecanismos de decisión y poder, las desigualdades debidas a las dinâmicas centralizadoras y de concentración se ven agudizadas provocando brechas insalvables so pena de modificar las condiciones socioeconómicas.

Si bien la superación de las dinâmicas centro periferia ha sido uno de los grandes retos de la animación sociocultural que ha utilizado, como mecanismo superador, la comunicación y la conexión de redes, en este momento histórico es necesario, a partir de un análisis crítico, incidir en la superación de estas desigualdades no solo desde estrategias comunicativas sino también desde estrategias organizativas, descentralizadoras, identitarias y de creación de múltiples micropoderes de nivel local con autonomía de gestión, innovación, visibilidad y capacidad de cooperación intergeneracional, multicultural y transnacional.

Los modelos de organización horizontal

Paulo Freire, filósofo y educador brasileño, puso el acento en la diferencia entre una educación basada en una comunicación bancaria en la que unos pocos que detentan el poder y la “verdad” emiten su discurso sobre una masa ciudadana que los recibe de forma acrítica y dogmática, frente a una educación basada en un modelo dialógico e interactivo de comunicación en la que la ciudadanía crea, de forma cooperativa, su propio discurso de interpretación de la realidad vital. Este dualismo ha dado lugar a pensar en una educación dialógica en la que hombres y mujeres interactuen, intercambien sus múltiples versiones de la realidad y elaboren consorcios cooperativos de representación del mundo y sus interacciones personales, culturales y económicas.

Desde el punto de vista organizativo esta visión nos lleva a observar un modelo asociativo e institucional de carácter vertical donde las cúpulas intelectuales y los poderes económicos organizan la comunidad en función de criterios funcionalistas, eficientistas, que se plasman en dinámicas organizativas verticales y descendentes, frente a otro modelo de organización horizontal donde los ciudadanos y las ciudadanas se organizan desde abajo, de forma cooperativa, generando interpretaciones críticas comunitarias y generando un discurso propio que les permite entender el mundo, obtener visibilidad como colectivo y tomar decisiones consensuadas que estructuran las organizaciones sociales a través de dinámicas participativas y paritarias de carácter horizontal.

Ha sido a partir de la generalización de la comunicación digital en el ciberespacio y la aparición de las redes sociales que se ha puesto de manifiesto esta visión horizontal del activismo social y la estructuración de las organizaciones sociales. Surge así la idea fuerza de un nuevo modelo de organización, movilización y acción social colectiva que rechaza las estructuras piramidales y la presencia de líderes y dirigentes que se perpetúan en la organización apostando por los modelos flexibles y diversificados de toma de decisión y dirección, la comunicación en redes, el liderazgo efímero y la acción directa en las calles como fórmula para la participación política y el cambio sociocultural.

En este sentido Gerbaudo (2012:13) señala “*Son líderes reacios o anti-líderes: los líderes que, suscriben la ideología de la horizontalidad, no quieren ser vistos como líderes, pero cuya puesta en escena y su trabajo ha sido decisivo en dar un grado de coherencia a la participación espontánea y creativa en los movimientos de protesta*”.

No obstante Gerbaudo señala como de alguna manera, se ha magnificado esa dinámica horizontal, democrática, colectiva y

despersonalizada ya que los movimientos sociales, que se organizan en Internet y que en los últimos años se han manifestado en calles y plazas a través de movimientos como el 15M en España o Occupy wall street en USA están cuestionando el sistema neoliberal dominante, se organizan a partir de dinámicas propias donde operan una serie de líderes que, antes que institucionalizarse, actúan a partir de *“un nuevo sentido del centralismo social”* que se sustenta sobre *“un fuerte poder de atracción emocional”* Gerbaudo (2012:13)

Efectivamente los modelos de organización horizontal han roto las sólidas estructuras organizativas y de liderazgo institucional dando lugar a una coreografía de la horizontalidad y la participación que posibilita vislumbrar nuevos mecanismos de empoderamiento ciudadano, militancia, movilización, acción política y ciudadanía. *“En efecto, el uso de los medios de comunicación social es paralelo a la emergencia de nuevas formas de coreografía de un liderazgo indirecto generado por el carácter interactivo y personal de los medios de comunicación social”* (Gerbaudo 2012:17).

Desde la perspectiva de la animación sociocultural esta aportación de los cibermovimientos sociales refuerza las dinámicas grupales, cooperativas y dialógicas que posibilitan, no solo la participación, sino el protagonismo, la identificación y la cohesión de las dinámicas de toma de conciencia, acción comunitaria y cambio social.

Las redes sociales

Rossel, Hainard y Bassand (1990) señalan como las comunidades sociales se estructuran a través de redes blandas o de proximidad: familia, amistades, vecinos, asociaciones informales, casinos populares, ... y redes duras o institucionales: escuelas, iglesias, sindicatos, ONGs y partidos

políticos y como la animación sociocultural, en cuanto praxis social de cohesión y estructuración del tejido ciudadano, tiene entre sus objetivos el de establecer lazos de conexión entre esas redes duras superestructurales y las redes blandas o ciudadanas. Es, para estos autores, la conexión entre redes la dinámica sociocultural que posibilita la cohesión social, la participación y la gestión democrática de los asuntos colectivos.

Esta perspectiva de la acción sociocultural se ha visto reforzada con la generalización del ciberespacio y la comunicación digital en red. Las llamadas redes sociales se han convertido en un instrumento efectivo para la comunicación, el encuentro de las identidades, el empoderamiento ciudadano y la acción directa en la comunidad. Como afirma Valderrama en Aparici (2015:179) “... *el uso y apropiación de las TIC y la configuración de redes por parte de los movimientos sociales ha contribuido, junto con otros factores, al surgimiento de una esfera pública cualitativamente diferente*”.

La capacidad de difundir datos, ofrecer contrainformación, generar debate, conectar identidades, posibilitar un trabajo colaborativo y mediar y optimizar las decisiones colectivas son un instrumento de visibilización de las injusticias y desigualdades, toma de conciencia, expresión colectiva y empoderamiento ciudadano.

Surgen así los Ciudadanos Internet que interactúan en la red, expresan sus puntos de vista, participan del debate social colectivo y crean mecanismos de decisión o “micropoder” (Cremades) que contribuyen a la organización social desde parámetros de solidaridad y cooperación.

Redes sociales cuya dinámica se fundamenta en las teorías del conectivismo. Para Siemens en Aparici (2015:84) “*El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización*” Para este autor, el conectivismo como

principio de aprendizaje y organización social colaborativa y horizontal en red, afecta a los procesos de organización y liderazgo que se basan en la innovación, la organización y el saber colectivo como formas de desarrollo y cambio social solidario.

Para la animación sociocultural el conectivismo y la comunicación en Red constituyen medios adecuados para la toma de conciencia, el empoderamiento y la mejora de las condiciones de vida.

2. Las contradicciones del modelo desarrollista

Como hemos visto, en la introducción del presente trabajo, el modelo desarrollista neoliberal ha demostrado su inconsistencia y sus contradicciones internas. El modelo desarrollista basado en la cooperación y la deuda como modelo de financiación ha fracasado creando una brecha económica cada vez más pronunciada e insalvable. Las desigualdades se hacen cada vez más insuperables y estructurales y la crisis del endeudamiento se hace irresoluble haciéndose necesario soluciones macroeconómicas que pasen por la condonación o la quita. Pero unido a la brecha económica se genera una brecha identitaria, cultural y de representación de la realidad. Las culturas lejos de hibridarse se enquistan y crean guetos de autodefensa dentro de las culturas dominantes. Crecen las intolerancias y los fundamentalismos de tipo cultural religioso creándose representaciones de la realidad divergentes e incompatibles. Y fruto, tanto de la brecha económica como la identitaria, es la perpetuación de unas expectativas y unos indicadores de calidad de vida yuxtapuestos que afectan a las conductas y los modos de vida cotidianos creando una nueva brecha en los modos y estilos de vida.

Ante esta realidad la animación sociocultural encuentra en la educación multicultural e inclusiva una praxis eficaz de actuación. Una educación multicultural e inclusiva que opte, a su vez, por fórmulas y modelos económicos más solidarios. Fórmulas como la economía del bien común, economías de intercambio, comercio justo, banca ética y otros modelos cooperativos son promovidos como alternativas micro a una economía de mercado neoliberal que ha demostrado sus auténticas contradicciones. Pero vamos analizar ahora, brevemente, cada uno de estos factores económicos y socioculturales.

La brecha económica

Como hemos venido diciendo la política de préstamos iniciada por el Banco Mundial no solo no ha resuelto los problemas de desarrollo y mejora de las condiciones de vida en las regiones emergentes sino que ha creado una profunda crisis, aumentando la distancia entre los sectores más enriquecidos y los ciudadanos más empobrecidos. Esta brecha económica, unida al fenómeno de la deuda, no ha dejado de crecer en los últimos años provocando una dependencia de los países empobrecidos hacia las potencias económicas llevando consigo el empobrecimiento de grandes territorios y sus moradores, los problemas de desnutrición, déficit en las condiciones sanitarias, reducción de salarios y retroceso en las condiciones de vida de muchas de las trabajadoras y trabajadores en todo el planeta.

En los últimos años, la crisis económica no ha hecho más que visibilizar el problema de la deuda y mostrar el fracaso de los modelos neoliberales de desarrollo y cooperación. Como aportan Medialdea y otros (2013:5) “*Una característica básica del funcionamiento económico mundial de las últimas décadas es la supremacía, tanto económica como política, del*

capital financiero, lo que en ocasiones se denomina la financiación de la economía”. Frente a ello una economía del bien común, al servicio de los ciudadanos y las comunidades es cada vez más urgente y para ello trabaja desde hace más de diez años el Foro Social Mundial en contraposición al Fondo Monetario Internacional.

La brecha identitaria y de representación de la realidad

Pero si el problema de la brecha económica es sangrante no lo es más el de la brecha identitaria. La gran contradicción actual de la economía especulativa es la oposición entre los valores de solidaridad y sostenibilidad necesarios para asegurar la cohesión social y una convivencia inclusiva y los valores propios de la sociedad del mercado global. Como apunta Felber (2013:29) *“Curiosamente, aunque los valores debieran ser la orientación esencial, las guías de nuestra vida, en la economía de hoy en día priman valores completamente diferentes a los valores válidos en nuestras relaciones personales diarias. En nuestras relaciones diarias o de amistad nos va bien cuando ponemos en práctica valores tales como la confianza, la sinceridad, el aprecio, el respeto, escuchar a los demás, la empatía, la cooperación, la ayuda mutua y la voluntad de compartir. La economía de libre mercado se basa en un sistema con normas que potencian la búsqueda de beneficios y la competencia”*.

Pero esta contradicción provoca una brecha identitaria entre los modelos de desarrollo que proponen los organismos suprarregionales y los modos de vida de la ciudadanía. Una brecha identitaria entre modelos y objetivos de los más ricos y poderosos que detentan el poder político y la ciudadanía, entre las instituciones políticas y sindicales y los mismos trabajadores y trabajadoras.

Los modelos de identificación entre las élites dirigentes revolucionarias y los ciudadanos que la Revolución Francesa y los modelos nacionalistas liberales habían creado en los últimos tres siglos han quedado rotos por esta nueva brecha identitaria que, pese a los intentos de globalización e hibridación cultural, están creando profundas diferencias de anhelos y objetivos entre las clases dirigentes y los ciudadanos de a pie, entre las clases económicamente poderosas y los trabajadores y trabajadoras, entre emigrantes y población de origen económicamente asentadas. Una brecha identitaria que, en los próximos años, va a modificar las dinámicas socioculturales de cohesión y consolidación de modelos comunitarios de convivencia.

Los estándares e indicadores de calidad de vida

Las distintas representaciones de la realidad vital, que cada grupo humano genera, condicionan sus modos de vida, sus expectativas de futuro, sus modelos de desarrollo y sus actitudes solidarias. Con la perpetuación tanto de la brecha económica como de la brecha identitaria se encapsulan esas representaciones divergentes dando lugar a estándares de calidad de vida diferenciados fundamentados sobre indicadores muy contradictorios. Mientras que para los colectivos más poderosos los estándares de la calidad de vida pasan por la acumulación de capitales, la posesión inmobiliaria, los seguros privados, los depósitos bancarios mientras que los indicadores se formulan en función de la seguridad, la medicina preventiva, el consumo y el ocio, para los colectivos más desfavorecidos los estándares de calidad pasan por la posibilidad de obtener un trabajo remunerado, un hogar digno, el acceso a la seguridad social pública o la inclusión en el barrio donde residen, mientras que los indicadores de calidad, para este colectivo, pasan por la

obtención de un salario mínimo, la asistencia sanitaria básica, la subsistencia, la relación social y la solidaridad entre iguales.

Esta dualidad entre estándares de vida de cada uno de los colectivos sociales marca tanto los fenómenos de la autoestima colectiva y las identidades de grupo como los anhelos, expectativas y capacidad de desarrollo y superación de cada uno de estos colectivos.

Desde esta perspectiva los modelos desarrollistas tendentes a la igualdad de oportunidades se encuentran con serias dificultades para trabajar con los colectivos más desfavorecidos y marginalizados. Es necesario superar la concepción burguesa del desarrollo y la cooperación para, en función de esta brecha en los estándares de calidad de vida, trabajar por nuevos modelos interactivos de comunicación intergrupales que permitan generar nuevos modelos económicos de reparto de la riqueza posibilitando la superación de las representaciones deprimidas de los distintos estándares de calidad y generando nuevos estándares más igualitarios y sostenibles.

3. Del fracaso de los modelos funcionalistas al modelo ecológico

Los distintos modelos de desarrollo económico neoliberales se han estructurado desde parámetros económicos basados en el crecimiento ilimitado de la economía, la acumulación de capitales, el urbanismo, la industrialización, la digitalización y el intercambio globalizado de bienes y servicios. El desarrollismo se ha basado sobre teorías y modelos funcionalistas donde la resolución de los problemas, el coste económico y los resultados objetivos han primado sobre otro tipo de condicionantes. Pero el funcionalismo se ha encontrado con varios problemas graves: en primer lugar los problemas energéticos, la escasez y la distribución de la energía, en segundo lugar la deforestación y otros factores de degradación del medio ambiente y en tercer lugar el cambio climático

con el consiguiente calentamiento global y la desertización de grandes regiones del planeta. Ello ha dado lugar a la necesidad de modificar los modelos de desarrollo humano. Los modelos funcionalistas han visto como la galopante brecha económica y los problemas medioambientales han hecho inviables sus postulados y estrategias. Surgen, como alternativa, los modelos ecológicos basados en el respeto al medio ambiente, la sostenibilidad en referencia al incremento de la población, la producción de alimentos y la conservación del entorno, modelos que se sustentan sobre la cooperación y la solidaridad. Pero, una vez planteada la opción por los modelos ecológicos ambientalistas, veamos cuales son las características de cada uno de estos modelos.

Los modelos funcionalistas de desarrollo

Los modelos funcionalistas se basan en el binomio causa efecto. El objetivo de estos modelos es afrontar el desarrollo a través de medidas objetivas a aplicar sobre los diversos sistemas sociales. Acciones dirigidas a la producción, la distribución, el consumo o la gestión de los procesos son las que son aplicadas y evaluadas en este tipo de modelos. Dinámicas y criterios de eficacia o consecución de los objetivos junto a criterios de eficiencia o consecución de los resultados esperados con un mínimo coste posible son los indicadores que condicionan este tipo de dinámicas de desarrollo. Los procesos y las estrategias de gestión priman sobre factores humanos e individuales. Los resultados objetivables priman sobre las situaciones vivenciales, los aspectos participativos y las experiencias vitales de satisfacción, sentimiento o emoción.

En este sentido criterios de gestión, optimización de procesos, austeridad, ahorro y calidad en los procesos son los que van a orientar las dinámicas de evaluación y satisfacción institucional por los resultados obtenidos.

Son los modelos funcionalistas aquellos que han primado durante todo el siglo XX y han guiado no solo las estrategias económicas de desarrollo sino también las estrategias educativas y de organización. Son, también, estos modelos de desarrollo, los que han provocado la crisis económica, la deuda galopante, las desigualdades sociales, las crisis identitarias y una emigración descontextualizada.

Desde la perspectiva de estos modelos la Educación para el Desarrollo se convierte en un mecanismo de aceptación, domesticación, planteamiento de dinámicas contradictorias y perpetuación de las desigualdades.

El modelo ecológico ambientalista

Frente a los modelos funcionalistas surgen los modelos ecológicos ambientalistas del desarrollo sostenible. El modelo ecológico se fundamenta en el respeto al medio ambiente, el consumo racional de los recursos, el reciclaje y las energías renovables. Este modelo pone el acento, más que en el resultado de los procesos, en el efecto sobre las personas y sus colectividades. Factores comunitarios, solidarios, cooperativos, de intercambio de bienes y servicios personales priman sobre las estrategias de gestión y organización, La satisfacción de anhelos e inquietudes individuales, la autoestima o parámetros relacionados con aspectos emocionales y satisfacción individual y colectiva son aquellos que priman en las acciones propuestas por este modelo de cambio social.

En el modelo ecológico prima la iniciativa individual, la interactividad grupal y la interacción con el entorno. Mientras que para el modelo funcionalista son las soluciones estructurales macro aquellas que condicionan las dinámicas de desarrollo, en el modelo ecológico son pequeñas acciones micro las que se van entrelazando para dar solución a un mundo complejo con una problemática que es sobretudo

medioambiental, social y de sostenibilidad alimentaria y de recursos económicos.

Mientras que en los modelos funcionalistas son estrategias de poder descendentes las que marcan el devenir de las dinámicas de desarrollo, en el modelo ecológico son estrategias locales, horizontales y ascendentes las que dan solución a los problemas medioambientales y de subsistencia a nivel local y se organizan de forma colaborativa para ir generando respuestas supranacionales y regionales de cooperación y sostenibilidad.

Frente a los modelos funcionalistas de desarrollo, el modelo ecológico ambientalista se configura como una dinámica de cambio social en la búsqueda de la sostenibilidad y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades humanas sobre criterios de inclusión, distribución de bienes y servicios y ayuda mutua.

4. Nuevos paradigmas para entender la animación sociocultural en la sociedad posmoderna

La animación sociocultural se ha sustentado sobre una serie de dinámicas sociales que le han dado sentido y credibilidad. Dinámicas de democracia cultural, participación, trabajo en grupo, asociacionismo, intervención en espacios y equipamientos especializados, comunicación interactiva y cambio social son dinámicas que visibilizan la acción sociocultural. No obstante, en los últimos años, fruto de las teorías posmodernas de interpretación del discurso y la representación social y la generalización de la conectividad digital en red, los paradigmas de interpretación de la realidad sobre los que se basaba su práctica han evolucionado de forma sustancial generándose nuevos paradigmas cuyo análisis nos van a ser de gran utilidad para comprender y afrontar las dinámicas de la acción sociocultural. En este sentido es necesario prestar atención a los

paradigmas que condicionan la participación social y la ciudadanía, el acceso a los bienes y servicios culturales y a las formas de sustentabilidad y organización económica.

Nuevas formas de participación

La animación sociocultural se generó y desarrolló sobre el paradigma de la participación presencial contextualizada en tiempos y lugares. Los patronatos católicos y obreros, las casas del pueblo, ateneos, centros parroquiales y vecinales y con el tiempo los centros cívicos, círculos de cultura, casas de la cultura, centros juveniles y clubs de ocio se han perpetuado como el contexto para la participación ciudadana. Una participación que se fundamenta en la militancia, la afiliación, la adhesión identitaria y que pasa siempre por la asistencia a ese tipo de equipamientos en tiempos y momentos propuestos para ese tipo de participación. Una dinámica participativa que se sustenta sobre el encuentro interpersonal, el trabajo en grupo, el debate y la asamblea como formas de vehicular y hacer efectiva la participación ciudadana.

Pero, en las últimas décadas, y fundamentalmente con la generalización del ciberespacio, se ha desvirtuado este paradigma clásico que afectaba a la participación cívica. Surgen nuevas formas de participación y adhesión no sujetas a la presencia directa en espacios y momentos.

La comunicación interactiva en el ciberespacio ha puesto de manifiesto que existen otras formas de participación más allá de las presenciales. Desde la Red se intercambia información, se debate, se toman decisiones y se crean identidades. A través de la Red, como demuestra el Movimiento Zapatista, se pueden crear adhesiones, apoyar iniciativas y mantener un movimiento de acción social y política globalizado. El ciberespacio se convierte igualmente en un entorno privilegiado para la

acción ciudadana, para la participación política y para la creación de micropoderes (Cremades 2007). Igualmente la comunicación en red ha dado pie a la creación de cibercomunidades que, más allá de la pertenencia a un territorio concreto, se estructuran en el ciberespacio en función de intereses e inquietudes compartidas.

En los últimos años hemos experimentado también como las llamadas #revoluciones han utilizado las redes sociales junto a los espacios públicos, plazas y centros neurálgicos de las ciudades para generar movimientos ciudadanos que reivindican cambios radicales en las políticas sociales y económicas y, en concreto, nuevas formas de participación y toma de decisión.

Frente a este nuevo paradigma digital de participación en red los espacios tradicionales para la participación pierden su función predominante pues se convierten en espacios para el contacto, el intercambio y la optimización de las interacciones en un contexto digital, multiforme, para la participación y la presencia en el debate social y la acción ciudadana.

Nuevas formas de acceso a la cultura

La modernidad ha consolidado conceptos como los de democratización y democracia cultural, consumo y gestión de la cultura consolidando un modelo de acceso a la cultura condicionado por la distribución y el consumo de productos culturales y mediatizado por productores, gestores y animadores culturales. En la modernidad el producto digital es un objeto tangible: libro, disco, lienzo, film,... o un acto de carácter presencial: visita a un museo, asistencia al teatro, audiciones, conciertos, conferencias, debates, cursos o talleres.

Con la posmodernidad cambia radicalmente el modelo de producción y consumo. Con las tecnologías digitales se simplifican los procesos de creación cultural y acceso a la creación. Con la edición digital de textos, imágenes y sonidos se simplifica radicalmente el sistema de producción. Cualquier creador tiene acceso, a través de su ordenador personal y la conexión a Internet, a la posibilidad de crear y difundir sus propias obras. Los ciudadanos se convierten directamente en creadores y editores teniendo la posibilidad directa de intercambiar sus creaciones en la Red.

Con la tecnología digital el producto cultural deja de necesitar un soporte material para devenir una creación inmaterial que circula por la Red. El soporte: libro, disco, película, lienzo,... pierde su función exclusiva mientras que la creación fluye por la red a través de bits inmateriales que se intercambian de forma interactiva.

En este sentido los equipamientos culturales, creados para la difusión de bienes culturales a través de sus soportes materiales, pierden su función exclusiva para compartir esta función con nuevos espacios más efímeros para el intercambio de las creaciones y la interacción entre creadores.

Paralelo al mercado de la cultura neoliberal ha surgido un gran foro de creación e intercambio. Poco a poco, pese a la resistencia de una industria mediática globalizada, la cultura es entendida más como un trueque entre creadores/ciudadanos que como un objeto de consumo.

Es innegable que la industria ha creado un gran mercado globalizado de consumo de bienes y servicios culturales fundamentalmente en los sectores del ocio y el turismo cultural pero también es una evidencia que animadoras y animadores no pueden trabajar más como mediadores o gestores de dinámicas de acceso a bienes y servicios culturales sino que han de proponer dinámicas críticas e innovadoras que estimulen una creación identitaria, no estereotipada, que enriquezca la comunicación y

el intercambio de creaciones culturales sobre la base del encuentro de las individualidades y el fomento de las identidades compartidas.

Una nueva ciudadanía

Una nueva ciudadanía está surgiendo. Si el concepto de ciudadanía ha estado ligado tradicionalmente a la identidad local, la presencia activa en la vida de la comunidad: fiestas, equipamientos, eventos, reivindicaciones,..., la pertenencia a las asociaciones y la participación política, con la posmodernidad y la comunicación digital a través de las redes sociales esta surgiendo un nuevo paradigma de representación de la ciudadanía. La ciudadanía como adhesión y compromiso con dinámicas sociales, culturales, ecológicas y económicas concretas e identificadas como problematizadoras de la vida comunitaria, la ciudadanía como solidaridad con los más desfavorecidos y demanda de una justicia inclusiva, como apoyo y participación en acciones y movilizaciones concretas y puntuales, como participación en el debate social a través de las adhesiones en red y la creación de micropoderes.

Surgen así los Ciudadanos Internet, personas que de forma consciente participan en la Red con la intención de modificar la realidad, mejorar las condiciones de vida de la comunidad y ejercer un impacto sobre los mecanismos y proceso de poder y toma de decisión. Ciudadanos Internet de los que Cremades (2001:215) afirma “... se caracterizan por utilizar Internet para ejercer actividades políticas en una pluralidad de formas”

“Surge así una ciudadanía universal, globalizada, desterritorializada, solidaria y colaborativa que se identifica a partir de representaciones compartidas de la realidad que problematizan y dan sentido a la vida cotidiana de mujeres y hombres que comparten sentimientos, emociones,

inquietudes y anhelos a partir de los cuales consolidan lazos de pertenencia y compromiso comunitario” (En Viché: 2015)

Este nuevo paradigma de participación ciudadano está afectando a las organizaciones sociales y al movimiento ciudadano que está viendo mermada su militancia y su capacidad de convocatoria en actividades cotidianas relacionadas directamente con la vida asociativa mientras ven multiplicar su presencia e impacto en las redes sociales, se plantean la necesidad de una acción estratégica en el ciberespacio, y ven como su capacidad de movilización, en situaciones problematizadoras, se ve incrementada sobre la base del uso de la comunicación en la Red, la acción puntual y directa y la presencia en la calle.

Esta capacidad de identificación, movilización, compromiso político y comunitario, impacto y cambio sociocultural y político se ha hecho patente con la acción de las #revoluciones cuya potencialidad se ha demostrado no solo desde la capacidad para combinar la acción digital con la presencia en asambleas y movilizaciones en la calle, sino también a través de la capacidad de movilización de masas, impacto político, efecto electoral y, fundamentalmente, creando nuevos paradigmas para la representación de la prácticas democráticas, solidarias e inclusivas.

Otra economía es posible

“¿Es posible otro mundo? Creo que si. Y creo que, además, es necesario ante la acelerada degradación de nuestro planeta”. (Oliveres 2006:5).

Una degradación del planeta que, como hemos planteado en el presente trabajo, no es solo una degradación del medio ambiente provocada por la crisis energética, el cambio climático y la desertización, sino que es, fundamentalmente, una degradación en la vida de los elementos bióticos del planeta y de sus relaciones. La brecha económica, la trata de seres

humanos, la economía especulativa, el consumo desmesurado, las migraciones, el empobrecimiento de amplios sectores de la población, las dificultades de acceso a bienes y servicios básicos como la sanidad, el agua o los alimentos y la brecha identitaria y de expectativas hacen necesario un nuevo orden económico supranacional. Desde hace más de una década El Foro Social Mundial reclama un nuevo orden económico internacional superador de la dicotomía capitalismo/socialismo.

Ese nuevo orden económico se fundamenta en un nuevo paradigma económico que da un sentido diferente a factores como la producción, la capitalización, el consumo y el bienestar. Este nuevo paradigma no se fundamenta en proyectos globalizadores sino en actitudes individuales y colectivas comprometidas con la convivencialidad y la sostenibilidad. Como afirma Oliveres (2006:9) *“Cambiar el mundo depende de una actitud comprometida, sumándole una buena información, unos objetivos claros, una capacidad de organización y ganas de trabajar”*.

Este nuevo paradigma emergente se está haciendo realidad día a día y de forma lenta pero visible a través de prácticas como la economía del bien común, el intercambio de bienes y servicios, la objeción fiscal, el cooperativismo, el comercio justo, el reciclaje o el consumo responsable. Junto a estas prácticas, propuestas como la de los presupuestos participativos, la banca ética, la quita, la redistribución de las renta o la reforma del sistema de impuestos, están comenzando a dar forma a un nuevo paradigma con el que concebir una economía distributiva, solidaria y sostenible.

5. Una animación sociocultural para la sostenibilidad comunitaria

La animación sociocultural se reinventa a si misma día a día en función de las interacciones ciudadanas y su adaptación a los diferentes contextos vitales y de representación.

No obstante mantener como fines y objetivos asegurar la convivencialidad y la cohesión social a través de la comunicación interactiva, la toma de conciencia crítica, la adhesión identitaria y el posicionamiento consciente por una superación de las condiciones de vida colectivas bajo los indicadores de solidaridad, ayuda mutua, inclusión y sostenibilidad, la animación sociocultural ha de adaptar sus dinámicas y estrategias a un contexto social cambiante y replantearlas en función de los paradigmas emergentes de interpretación de la economía, la participación social y política y el cambio social.

La animación sociocultural está replanteando sus estrategias de actuación y participación en función de los nuevos paradigmas de la comunicación digital, la ciudadanía, la creación cultural y la sostenibilidad económica.

Surge así una representación y una práctica de la animación sustentada sobre la comunicación interactiva, el respeto a las individualidades, sus sentimientos, diferencias y derechos culturales (Touraine 2005), la participación y creación de micropoderes a través de la presencia en la red, el encuentro interpersonal y la movilización crítica problematizadora, la creación y el trueque de iniciativas culturales y la práctica de actitudes y dinámicas socioeconómicas dirigidas al consumo responsable, el intercambio solidario y la sostenibilidad energética y medioambiental.

Estratégias metodológicas

Es en función de este paradigma de interpretación que la animación sociocultural en la sociedad del segundo decenio del siglo XXI se contextualiza a partir de las siguientes estrategias de actuación.

- Una **estrategia multicultural** de conocimiento, respeto y valoración de las múltiples identidades culturales que constituyen las comunidades de interacción y convivencia.
- Una **estrategia de comunicación interactiva** que supone la comunicación y el intercambio entre mujeres y hombres a través de sus emociones, sentimientos, anhelos, inquietudes y señas identitarias.
- Una **estrategia de la participación en red** que es intercambio en el ciberespacio, encuentro en el espacio real y movilización ciudadana.
- Una **estrategia de organización horizontal** que supone una adhesión a los proyectos colectivos y un liderazgo diluido y contextualizado en un universo emocional de compromiso con el devenir comunitario.
- Una **estrategia de la creatividad y el intercambio** desinteresado de iniciativas y anhelos personales e identidades culturales.
- Una **estrategia de la sostenibilidad económica** y la solidaridad basada en el consumo responsable y el intercambio cooperativo.
- Y por último, una **estrategia de la convivencialidad** que supone trabajar por la paz social, el respeto a las individualidades, la ayuda mutua y el bienestar colectivo.

Es en el seno de las comunidades y los movimientos sociales que los diferentes agentes de la animación sociocultural, ciudadanos, mediadores, animadoras y animadores interactúan a través de estas y otras estrategias convergentes para generar dinámicas solidarias y sostenibles de cambio y mejora de las condiciones de vida colectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aparici, Roberto (coordinador)** (2015); Conectados en el ciberespacio; Ed. UNED; Madrid.
- **Caride, J.A.; Pereira, O.M.; Vargas, G.;** (2007); *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*; Profedições; Porto.
- **Castell, Manuel** (2012); Redes de indignación y esperanza; Alianza; Madrid
- **Cremades, Javier** (2007); Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital; Espasa; Madrid.
- **Delanty, Gerard;** (2006); *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*; Graó; Barcelona.
- **Felber, Christian;** (2013); La economía del bien común; Deusto; Barcelona.
- **Gerbaudo, Paolo** (2012); Tweets and the streets; Pluto Press; London.
- **Medialdea B. Y otros;** (2013); Qué hacemos para resolver la crisis de sobreendeudamiento con una auditoría ciudadana que permita una quita eficaz y justa de la deuda; Akal; Madrid.
- **Oliveres, Arcadi;** (2006); Un altre món; Angle Editorial; Barcelona.

- **Poch, Rafael;** (2015); *La nueva emigración*; En Revista Magazine 4 octubre 2015; Ediciones La Vanguardia; Barcelona.
- **Rosset, Pierre; Hainard, François; Bassand M.;** (1990); Cultures et réseaux e périphérie; Réalités sociales; Lausanne.
- **Touraine, Alain (2005): *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy.*** Paidós. Barcelona.
- **Varoufakis, Yanis;** (2015); El minotauro global; Debolsillo; Madrid.
- **Viché, Mario (2014); *Ciber@nim@çãõ*”;** Traducción al portugués de Ana da Silva; Ed. Mario Viché en Lulu.com; Valencia
- **Viché, Mario;** (2015); Ciberciudadanía. La acción sociocultural en la sociedad digital; Ed. Mario Viché en Lulu.com; Valencia.

Proyecto de mediación

“DIALOGUEM”



Proyecto de mediación “DIALOGUEM”

Merxe Montaner Darás – Instituto Enseñanza Secundaria Enric Godes Soler, Benifaió (Valencia) España

OBJETIVOS:

- 1.- Introducir la mediación en el centro.
- 2.- Guiar y reconducir futuras actuaciones conflictivas.

Funciones con diferentes objetivos:

1.- De formación:

- Apreciar la importancia de las relaciones interpersonales.
- Descubrir oportunidades de crecimiento personal en situaciones de conflicto.

- Desarrollar conocimientos para aprender a vivir y a convivir.

2.-De prevención:

- Aceptar y valorar las diferencias entre los seres humanos.
- Fomentar la inclusión y cohesión entre todos los miembros de la comunidad educativa.

- Adquirir habilidades para aprender a actuar ante los conflictos.

3.- De intervención:

- Fomentar el consenso
- Aumentar la responsabilidad de los afectados en el conflicto.
- Favorecer la comunicación y la elaboración de los conflictos.
- Reparar antes de castigar.

METODOLOGIA

La mediación entre iguales. Los alumnos son formados, para que aprendan a resolver sus propios conflictos. Trabajamos junto al otro y no contra el otro. Buscamos una vía pacífica y equitativa, en un entorno de crecimiento, aceptación aprendizaje y respeto mutuo.

RESULTADOS

- 1.- Partes acumulados por los alumnos: Descenso de los mismos en porcentaje alto.
- 2.- Test que se les ha pasado: Demanda del propio alumnado del servicio de mediación.
- 3.- Observación participante en las clases de mediación: Prevención y educación en valores.

Adaptamos el proyecto a las circunstancias que ya conocemos y para ello en el próximo curso incluiremos la "tutoría entre iguales".

CONCLUSIONES

Implementado el proyecto, consideramos y valoramos los pros y contras del mismo.

Para que los adolescentes tengan un mejor bienestar. Dentro de este proyecto vamos a enmarcar un nuevo proyecto, la "tutoría entre iguales".

Consiste en que los alumnos mediadores, puedan hacer de tutores de los alumnos que se van a incorporar por primera vez en el instituto. Se trata de tener un hermano mayor en el centro. Una persona que les oriente en su entrada para conocer los problemas de adaptación que puedan tener y trabajar con ellos la integración, la socialización, y fundamentalmente evitar a toda costa la violencia o conflictividad en el centro.

PALABRAS CLAVE: Violencia, Mediación, Educación emocional, Adolescencia, Conflicto.

El proyecto “Dialoguem” es un proyecto pensado para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos suficientes y poder resolver sus propios conflictos además de los de sus compañeros, mediante el diálogo y la cooperación. Es un proyecto que ayuda al alumnado a entender otros puntos de vista y abrir un nuevo camino hacia la tolerancia, formándose para aumentar su nivel de madurez y para poder conseguir una mejor calidad de vida en la comunidad educativa.

Para ello trabajamos desde diferentes perspectivas que son las siguientes:

- 1.- Clases teóricas, trabajando siempre desde la Animación Sociocultural, proyectando películas, videos, ejemplificando con teatro, etc. y como no hablando sobre la mediación, sus partes, como se resuelven los conflictos y las fases que tiene la misma fundamentalmente. De esta forma el alumno aprende todo lo relacionado con la mediación de una forma dinámica, y con entusiasmo.
- 2.- Intercambio de experiencias con otros centros asistiendo a Jornadas externas al Centro.
- 3.- Intercambio de experiencias en el propio centro entre los diferentes niveles del alumnado, puesto que son compañeros que apenas se conocen y asisten a las clases según el curso en el que se encuentren.
- 4.- Realización de las mediaciones. Cuando surge un conflicto, la mediadora realiza la mediación delante de los alumnos para que vean el tipo de lenguaje que se utiliza, la forma de expresar los gestos, los pasos a seguir, el tono de voz, etc.

5.- Encuestas que pasamos para conocer el nivel de educación emocional que poseen los alumnos participantes tanto al inicio de la puesta en marcha del proyecto, como al final.

6.- Realización de un trabajo de final de curso. Este trabajo consiste en un corto, donde los propios alumnos son los protagonistas. Son ellos y ellas quienes eligen la temática del corto, siempre relacionada con la mediación y a partir de la temática, desarrollan su propia película, siendo los alumnos los propios actores y actrices, además de empatizar sobre una situación conflictiva.

7.- Intervenciones trimestrales en todo el centro contra la violencia. De esta forma damos a conocer al alumnado cuales son las consecuencias del conflicto, cuando no sabemos cómo afrontarlo. Entre las temáticas destacamos la violencia de género, la homofobia y el acoso escolar.

Una vez implementado el proyecto, lo aplicamos a lo largo de todo el curso. Empezamos en el mes de octubre de 2014 y terminamos para poder valorarlo a la finalización del curso en el mes de junio de 2015. Por lo que hemos observado los resultados del mismo a partir de un curso completo.

A continuación vamos a detallar cuales han sido los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto, por lo que empezaremos evaluando el comportamiento del alumno a partir de la puesta en marcha del proyecto. Para ello hemos realizado un seguimiento sobre los partes que se les han abierto, teniendo en cuenta que cuando se les llama la atención en clase por su mal comportamiento, se les abre parte y el alumno debe permanecer fuera del aula asistiendo a otra sala, donde se encuentra un profesor de guardia, esta sala la denominamos "Sala de convivencia" y el resultado es el siguiente:

INTERPRETACIÓN GRÁFICA SOBRE LOS PARTES EN LA SALA DE CONVIVENCIA CON REFERENCIA AL PROYECTO

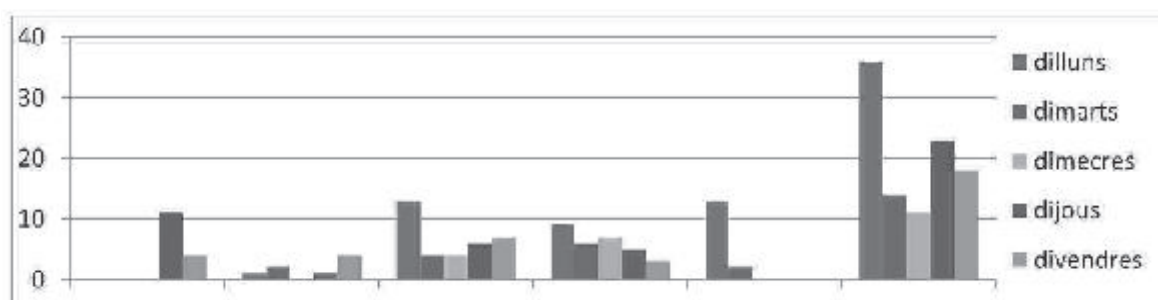
El estudio de las siguientes gráficas, se ha extraído de la información del centro IES Enric Godes i Soler. Esta información pertenece al período de tiempo comprendido entre los meses de septiembre y febrero de 2015.

En las primeras graficas mensuales observamos que a lo largo del mes de septiembre la mayoría de los partes se producen en lunes, en el mes de octubre en viernes y en el mes de noviembre vuelve a ser lunes. En el mes de diciembre miércoles, en enero lunes y en febrero viernes. Por lo que si lo estudiamos detenidamente por meses no podemos saber con exactitud si hay un día de la semana donde aumenten más los niveles de partes.

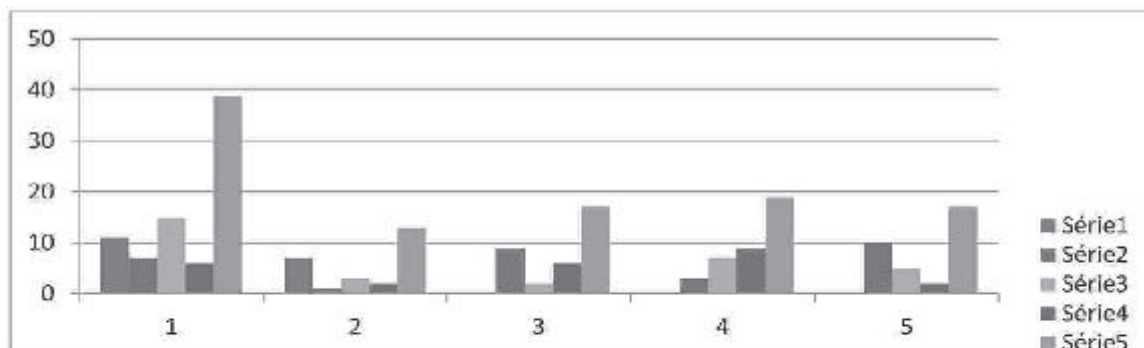
Pero sí que observamos que desde el mes de octubre hasta el mes de febrero se han producido un gran descenso de visitas a la sala de convivencia, es decir desciende considerablemente el número de partes.

Clarificamos que, de un máximo de 50 alumnos, se desciende hasta un 20 o 25%, reduciéndose casi a la mitad el número de alumnos con parte.

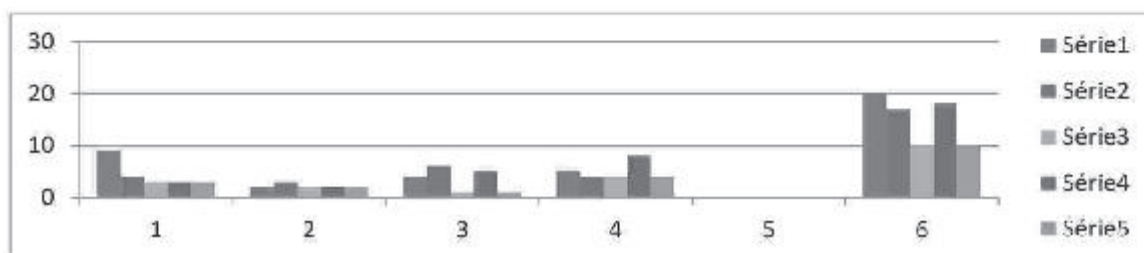
SEPTIEMBRE



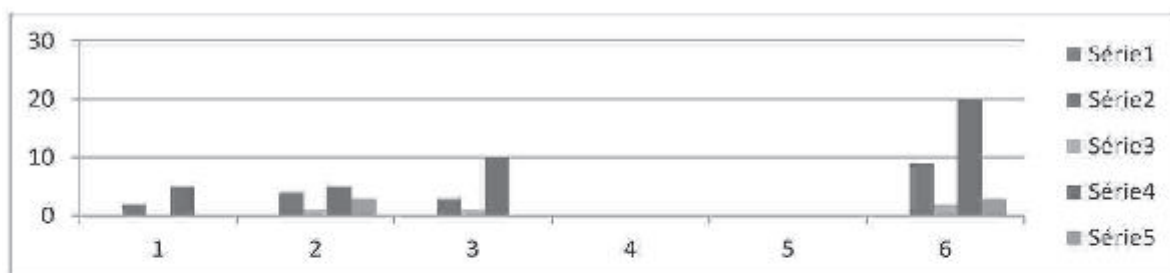
OCTUBRE



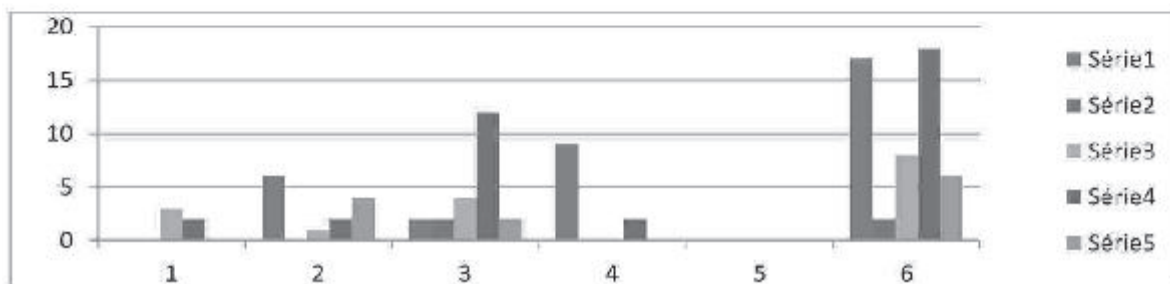
NOVIEMBRE



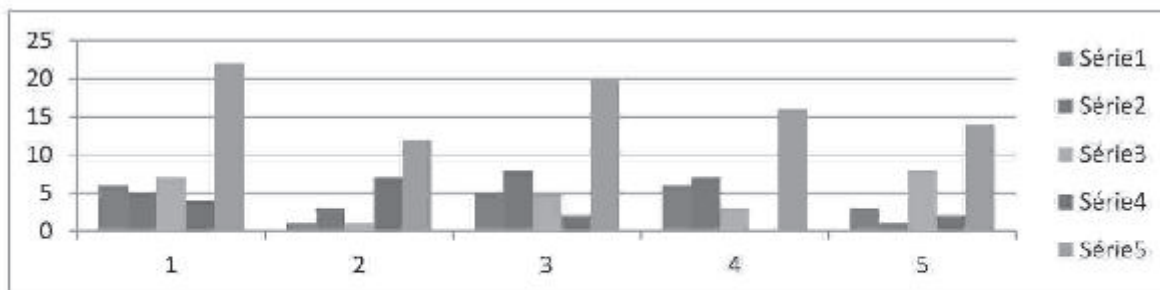
DICIEMBRE



ENERO



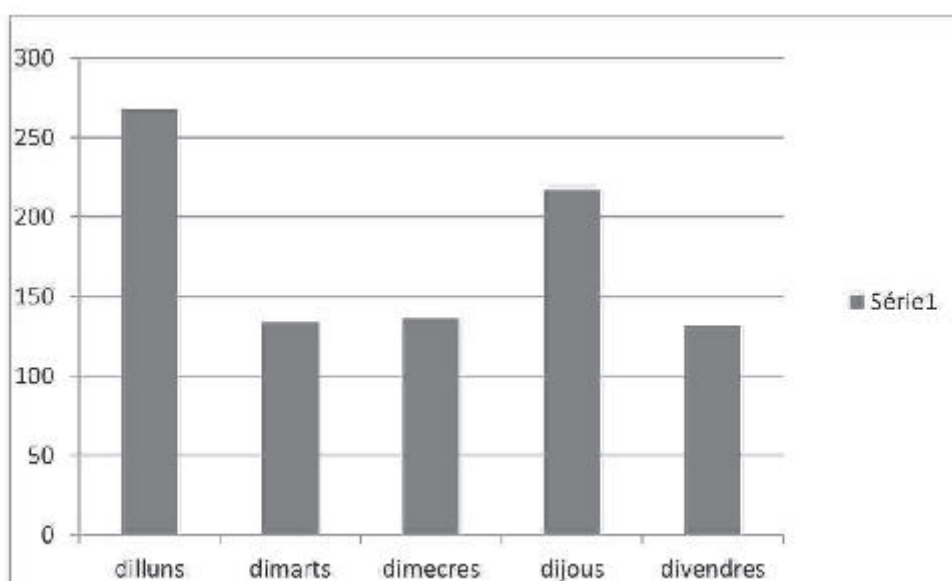
FEBRERO



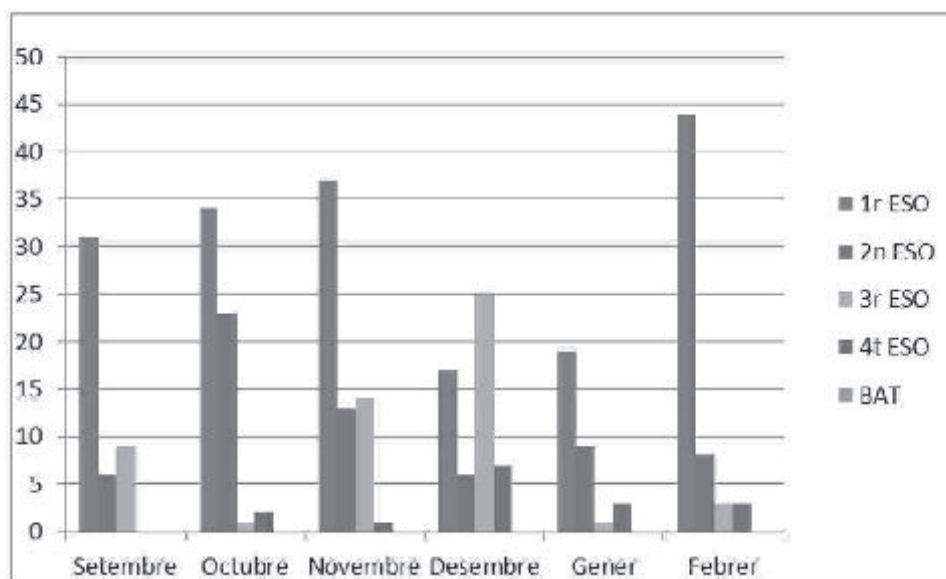
Si totalizamos los meses de septiembre hasta febrero, nos damos cuenta de que el día de la semana que más partes tienen es el lunes y a continuación el jueves.

Analizando la puntualización mencionada anteriormente, deducimos, que los alumnos los lunes están más cansados y con pocas ganas de trabajar, además, vienen de utilizar su tiempo de ocio por lo que es una actitud cómoda para ellos y ellas.

Por otro lado, los jueves es final de semana y están deseando que llegue el viernes para poder disfrutar del descanso escolar.



NOTA: Temos que tener en cuenta que "Dialoguem", es un proyecto de mediación que se pone en funcionamiento en el mes de octubre, por lo que observamos claramente que a partir de este dato, baja considerablemente el nivel de visitas a la sala de convivencia.



Inicialmente observamos que las incidencias se producen en primer lugar en las aulas de primero de ESO, seguidas de tercero de ESO, segundo de ESO y cuarto de ESO en último lugar.

Mencionar que no se producen incidencias en las aulas de bachiller. Por lo tanto entendemos que las incidencias se producen en los cursos más bajos, por lo que se denota que el interés del alumno/a aumenta con el nivel de los cursos.

Llama la atención en la gráfica que las visitas a la sala de convivencia, desciende en todos los cursos excepto en primero que aumentan. Por lo que deducimos que los alumnos que proceden de primaria, son los más conflictivos en un primer momento.

CONCLUSIÓN

Según las gráficas representadas al inicio, detalladas mes a mes y con referencia a todo el centro en general, el proyecto tiene un resultado que podemos calificar de MUY POSITIVO. Puesto que empieza a descender el número de partes.

En la última grafica podemos detectar que los alumnos que proceden de primaria y entran en secundaria tienen serios problemas de educación emocional de base, lo cual genera una difícil adaptación a las nuevas circunstancias, por lo que encontramos que es necesario trabajar la educación emocional en sexto de primaria. Por otro lado podemos observar que el proyecto sigue haciendo su efecto, pero es necesaria una intervención en las aulas de primero de ESO, y por este motivo está previsto para el próximo curso poner en marcha la “tutoría entre iguales”

Continuamos evaluando el proyecto, esta vez desde la perspectiva de las clases donde asisten los alumnos para formarse como mediadores, clases que se imparten una vez por semana por la técnica. Dentro de la formación del alumnado podemos destacar diferentes apartados desde los que hemos ido trabajando a lo largo de todo el curso, estos apartados son tres, la teoría que se imparte en las clases, las encuestas que realizamos a lo largo del curso y finalmente los trabajos realizados de final de curso por el alumnado (trabajo dinámico en el que evaluamos la socialización, motivación y participación principalmente). El resultado es el siguiente:

INTERPRETACIÓN SOBRE LAS CLASES DE FORMACIÓN CON ALUMNOS EN REFERENCIA A "DIALOGUEM"

Cuando hablamos de formación nos referimos a cuatro apartados fundamentales, la teoría que hemos aplicado, las encuestas, que hemos realizado a los alumnos participantes, los trabajos realizados de final de curso y como no las mediaciones.

SOBRE LA TEORIA

Trabajamos siempre en grupos reducidos, y todos los grupos han normalizado el aprendizaje en las clases de mediación de:

- Escuchar sin interrumpir
- Hablar sin faltar al respeto
- Mantener el contenido del encuentro confidencial
- Intentar cooperar para llegar a un buen entendimiento.

Las bases en las que nos hemos fundamentado han sido:

- La participación responsable
- La comunicación abierta
- El reconocimiento como seres humanos
- La transformación constructiva de los conflictos
- Renovar la cultura del centro
- Cultivar la paz positiva

Por lo tanto, todos los participantes (aproximadamente unos 80 alumnos) han trabajado tanto en la teoría como en la práctica las bases que antes hemos mencionado.

La teoría trabajada desde la Animación Sociocultural ha sido muy positiva, puesto que hemos conseguido el alumnado se encuentre mucho más receptivo. De esta forma hemos avanzado más en un curso que otros alumnos de otros centros por dos motivos fundamentales, el primero por crear un hábito de trabajo constante (clases semanales) y por otro lado por trabajar desde la Animación Sociocultural.

SOBRE LAS ENCUESTAS

A todo el alumnado participante, les hemos pasado unas encuestas en las que tenían que indicarnos que les parecía la mediación en el centro. Todos ellos incluidos los alumnos más conflictivos, coincidían en que tienen que aprender a gestionar sus propios conflictos y que es necesario, puesto que desconocen cómo hacerlo.

A lo largo de la aplicación del proyecto hemos observado como algunos alumnos han dejado las clases por falta de interés y otros se han incorporado a las mismas.

Por otro lado realizamos un control final, en el que los resultados obtenidos son los siguientes:

- Todos entienden el significado de mediación.
- Un 90% saben cómo utilizar el servicio de mediación
- Un 80% son conocedores de las partes y elementos del conflicto
- Un 90% saben explicar el proceso de mediación.

La formación como mediadores además de ser conocedores de la mediación, ha hecho que los alumnos hayan aprendido a gestionar sus propios conflictos, (entre iguales).

SOBRE LOS TRABAJOS REALIZADOS (Cortos)

Este apartado podemos considerar que ha sido uno de los más motivadores y enriquecedores por los alumnos participantes.

Diferentes grupos de alumnos realizaron un corto. La temática fue elegida por ellos mismos, pero siempre relacionada con la mediación. Para este fin utilizamos diferentes aspectos de violencia entre ellos la violencia de género, la homofobia y el acoso escolar.

Una vez escogida la temática, los alumnos eran los propios protagonistas de su historia, la grabamos y finalmente la relacionamos con la mediación.

Estos cortos, la teoría trabajada por niveles, las jornadas de mediación, donde cada grupo presentaba su trabajo, además de la interacción entre ellos, y la visita de personas relacionadas con la temática de otros centros, fueron el trampolín para que los alumnos se motivaran mucho más.

CONCLUSIONES FINALES

Entendemos que la teoría, las encuestas y los cortos han sido complementarios para ayudarnos a la implementación del proyecto. La teoría les ha enseñado sobre qué aspectos son más importantes en la mediación, las encuestas nos han ayudado a conocer su opinión respecto a los conocimientos adquiridos y los cortos han sido una gran motivación para poder enmarcar todo lo aprendido de alguna forma.

Como antes hemos explicado, es muy importante para el joven saber que no se encuentra solo en este proyecto, saber que otros centros realizan la misma labor y comprender que cada vez más se hace necesaria la implantación de estos proyectos en los centros educativos. Por esta razón el centro ha realizado su propia Jornada Interna de mediación, dando a

conocer su labor al resto de alumnos. También el centro ha estado en contacto con otros centros que realizan mediación para intercambiar experiencias, lo cual ha enriquecido a nuestros alumnos al mismo tiempo que se sentían más receptivos y valoraban su propia labor.

SOBRE LAS JORNADAS INTERNAS O EXTERNAS REFERENTES A MEDIACIÓN

Para poder saber qué nivel hemos adquirido respecto a otros centros, es importante que el alumno este en contacto con sus iguales, tanto de su centro como de otros centros. Es por lo que en el centro realizamos la “I Jornada sobre mediación”. I también participamos en unas jornadas externas en el centro de “Malilla”.

De esta forma el alumno empatiza y comprueba de la importancia de la mediación, puesto que ahora mismo la mediación está empezando a ver la luz en muchos centros educativos. De ahí los programas de convivencia.

Al evaluar las jornadas, nos damos cuenta que la principal diferencia entre el instituto donde hemos aplicado el proyecto, respecto a otros centro, es que avanzamos más rápidamente porque trabajamos desde la animación sociocultural.

CONCLUSIONES FINALES

Es necesario tener contacto con otros alumnos que hagan lo mismo, pues podemos compararnos y al mismo tiempo nos sirve de motivación para mejorar. No podemos olvidar que el contacto y la convivencia con otros centros nos ayudan a tener una visión más amplia y hace que mejoren las habilidades sociales del alumno.

Para finalizar la evaluación, llegamos a la siguiente conclusión general sobre todo el proyecto. Como todos los proyectos, “Dialoguem”, nunca finaliza, sino que al contrario, al evaluarlo detectamos cuales son los puntos más débiles por lo que los fortalecemos y vamos adaptando el mismo para que su efecto sea mucho más positivo. Siendo el resultado final el siguiente:

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN

El proyecto “Dialoguem”, aunque joven en el Instituto Enric Godes i Soler de Benifaió, ha sido muy positivo. Además del proyecto en sí todos los elementos que lo envuelven, como las visitas de los personajes al centro, las intervenciones trimestrales sobre temáticas relacionadas y hasta las jornadas realizadas, tanto externas como internas.

Una vez, puesto en marcha, a lo largo del curso 2014/15, pretendemos darle continuidad, adaptando el mismo a las circunstancias del centro. Por lo que según los resultados que hemos podido comprobar antes, la perspectiva de futuro es trabajar en la misma línea, pero introduciendo novedades como ser para el próximo curso “tutoría entre iguales”, lo cual complementa el proyecto y mejora los aspectos más débiles del mismo.

En la medida que se han ido desarrollando nuestros alumnos en acciones de información y sensibilización, las caras de sorpresa han dado paso a un cambio en su forma de pensar.

Todos los alumnos de cualquier centro pueden verse implicados de manera indirecta en cualquier tipo de violencia, tanto como víctimas o como acosadores, sean amigos, profesores, familiares, etc.

Consideramos que la situación está claramente definida y que hay que actuar desde nuestro marco de convivencia y con las herramientas

necesarias para atender cualquier situación de conflicto. Pero si abrimos una vía de reflexión-acción, no solo tenemos que actuar cuando el conflicto haya surgido, sino que debemos prevenir la aparición del conflicto. Para ello concienciamos a nuestros alumnos que forman parte de “Dialoguem”, para que aprendan desde la educación emocional a resolver de una forma pacífica cualquier conflicto que pueda surgir en la vida.

Los conflictos forman parte de la diversidad de la sociedad, es evidente que todo el mundo pensamos de forma diferente y que además somos diferentes. Por lo que tenemos que hacer de la diversidad una forma de aprender, de construir caminos hacia el dialogo, y por supuesto de tener una mayor calidad de vida en nuestra sociedad. Para ello se hace necesario que empecemos aprender cuanto antes. Y hacerlo llegar a nuestros futuros líderes que actualmente son nuestros alumnos.

Los conflictos no son una parte negativa en la vida, sino que nos sirven para enriquecernos como personas siempre que aprendamos de ellos. Por lo que el proyecto “Dialoguem” pretende enseñar a sus alumnos mediante la transformación del conflicto y para ello dota a los mismos de las herramientas necesarias.

La labor de la comunidad educativa, especialmente los educadores, incluidos los padres es primordial en la prevención de riesgos y a veces es difícil esta labor, cuando se desconocen estos peligros, como prevenirlos, y como educar a los menores para que no se vean afectados. Este proyecto se hace extensible a toda la comunidad educativa para que todos puedan participar del mismo y con ello adquirir una mejor calidad de vida de cual hablábamos anteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Mediação General

- BUSH, R.A.B.; FOLGER, J.p. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica, 1996.
- MARTÍNEZ DE MURGUÍA. B. *Mediação y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. México, Paidós, 1999.

Mediação en el ámbito educativo

- ALZATE Y SAEZ DE HEREDIA, R. *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1998.
- AMANI. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Juventud, 1995.
- BOQUÉ I TORREMORELL M. C. *Guía de mediación Escolar. Programa compresiu d'activitats*. Generalitat de Catalunya.

Otros libros:

- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós, 1996.
- MEIRIEU, P. *Frankensetein educador*, Barcelona. Laertes, 1998.

Otros programas:

- ACORD, SC., SERVEI DE MEDIACIÓ I GESTIÓ DE CONFLICTES www.acordsc.com
- ARREGLEM-HO, GRUP DE TREBALL DE MEDIACIÓ I TRANSFORMACIÓ DE CONFLICTES www.rosasensat.org
- UNESCO-EDUCATION FOR A CULTURE OF PEACE DEPARTMENT ED7ECP7PDH www.unesco.org/cpp



Educação para o Desenvolvimento e a Formação em A&C na ESE de Lisboa



Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASC na ESE de Lisboa

Alfredo Dias - Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL) / Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL)

Joana Campos - Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL) / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (IUL)

Laurence Vohlgemuth - Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL)

Célia Martins - Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL) / Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL)

Palavras-chave:

Educação para o desenvolvimento, cidadania global, animação sociocultural, formação.

Resumo:

O conceito de “educação para o desenvolvimento” (ED) tem evoluído ao longo dos últimos quarenta anos, um pouco ao ritmo das mudanças que se vão registando nas relações políticas e económicas internacionais. Atualmente, são várias as abordagens possíveis, mas do nosso ponto de vista, consideramos ser fundamental privilegiar duas perspetivas que consideramos complementares: por um lado, entender a ED enquanto educação para a cidadania global (ECG); por outro lado, reconhecer na

ED o objetivo de desenvolver as competências associadas ao espírito crítico e à capacidade reflexiva. No que se refere à formação de um animador sociocultural no século XXI, esta deve integrar duas componentes fundamentais: seja o reconhecimento das interdependências entre o local e o global; seja o desenvolvimento de competências relacionadas com a sua capacidade de refletir sobre a sua intervenção local numa perspetiva crítica e projetada no global. Ensaçando uma síntese, a integração de uma abordagem aos princípios orientadores da ED/ECG no processo de formação dos animadores socioculturais oferece a este grupo profissional o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica e reflexiva, reforçando a sua capacidade de intervir e a sua função enquanto agente promotor de mudanças sociais. Com esta comunicação pretendemos analisar a experiência da formação de animadores socioculturais na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Esta análise divide-se em três partes complementares: primeira, identificar os pontos de convergência entre os princípios que orientam a ED/ECG e as orientações que caracterizam o pensamento e a ação dos animadores socioculturais; segunda, analisar as componentes teóricas e práticas do plano formativo da ESELx no que diz respeito à licenciatura em Animação Sociocultural, à luz dos princípios identificados na primeira parte; terceira, reconhecer as necessidades de formação que ainda não são contempladas no atual plano de estudos, tendo em vista reforçar aquela componente.

Metodologicamente proceder-se-á à análise da oferta formativa da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, no que diz respeito à inclusão da perspetiva de formação no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Tecnicamente, realizar-se-á uma análise de conteúdo das Fichas de Unidade Curricular do curso, nomeadamente no enunciado

dos objetivos e conteúdos de cada unidade curricular, distinguindo-as por áreas disciplinares, natureza teórico e/ou prática da formação, entre outros aspetos curriculares. Dar-se-á ainda particular enfoque às unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, tomando para o efeito os relatórios do 3º ano do curso/finalistas produzidos no âmbito do estágio curricular de intervenção em contextos socioculturalmente diversificados. Pretende-se assim perceber como se organiza e concretiza curricularmente, na formação inicial de animadores socioculturais, a dimensão relativa à Educação para o Desenvolvimento.

Introdução

A Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a partir de 2006, alargou o âmbito da sua intervenção social no território da Grande Lisboa a áreas de formação que extravasam a educação formal. O seu primeiro passo neste sentido foi o início do funcionamento da Licenciatura em Animação Sociocultural e da Licenciatura em Música na Comunidade. Nesta componente formativa no âmbito da educação não formal inscreve-se também a criação de uma Unidade Curricular eletiva inscrita na Licenciatura em Educação Básica designada de “Educação para o Desenvolvimento” (ED).

O trabalho que se tem desenvolvido na ESELx tem vindo a ser refletido pelos docentes envolvidos, acentuando as complementaridades que se vão identificando nestes diferentes projetos de formação, reforçando, todos eles, as funções sociais e a integração da ESELx na comunidade em que se insere.

Este artigo faz parte desse processo de reflexão, pretendendo-se evidenciar, por um lado, as áreas de interseção entre a “educação para o

desenvolvimento” e a formação em animação sociocultural (ASC) e, por outro lado, explicitar de que modo as competências associadas à ED estão hoje presentes no plano formativo de ASC que tem vindo a ser desenvolvido na ESELx, em particular as que remetem para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva.

Partimos da seguinte hipótese: a integração de uma abordagem aos princípios orientadores da ED no processo de formação dos animadores oferece a este grupo profissional o desenvolvimento das suas competências de análise crítica e reflexiva, reforçando a sua capacidade de intervir e a sua função enquanto agente promotor de mudanças sociais.

A análise que nos propomos aqui desenvolver divide-se em três partes complementares: primeira, identificar os pontos de convergência entre os princípios que orientam a ED/ECG e as orientações que caracterizam o pensamento e a ação dos animadores socioculturais; segunda, analisar as componentes teóricas e práticas do plano formativo da ESELx no que diz respeito à licenciatura em Animação Sociocultural, à luz dos princípios identificados na primeira parte; terceira, reconhecer as necessidades de formação que ainda não são contempladas no atual plano de estudos, tendo em vista reforçar aquela componente.

Metodologicamente proceder-se-á à análise da oferta formativa da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, no que diz respeito à inclusão da perspetiva de formação no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, dando-se particular enfoque às unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, tomando para o efeito os relatórios do 3º ano do curso/finalistas produzidos no âmbito do estágio curricular de intervenção em contextos socioculturalmente diversificados.

1. Educação para o desenvolvimento...

Não tem sido fácil chegar a um consenso em torno do conceito de ED (Bourn, 2014). Não sendo objetivo desta comunicação ocupar-se desse debate, sempre em aberto, é todavia pertinente esclarecer o essencial das conceções em que assenta o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Educação para o Desenvolvimento, na ESELx.

Embora se encontre em processo de avaliação, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) apresenta uma definição do conceito de ED que consideramos ser aquela que reúne um maior consenso entre os docentes da ESELx responsáveis por este trabalho, ao que não é estranho também a forma participada como aquele documento foi construído, envolvendo muitos agentes da sociedade civil.

Assim, definimos educação para o desenvolvimento como

um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável (Estratégia Nacional, 2010, p. 16).

A esta definição pode ser acrescentada aquela que é apresentada como a grande finalidade da ED, a saber, "promover a cidadania global

através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação social” (Estratégia Nacional, 2010, p. 29).

Neste objetivo é desde logo associada à ED uma perspetiva de “educação para a cidadania global” (ECG), conceito que vai ganhando cada vez mais terreno junto de todos aqueles que trabalham neste domínio, no sentido em que reforça na ED o reconhecimento que para “compreender as questões globais é necessário analisar e desconstruir uma complexa teia de processos e contextos culturais locais/globais” (Andreotti, 2014). Esta autora, defendendo uma perspetiva de educação para a cidadania global “*critical*”, identifica como problema central, não a pobreza e o desamparo, mas a desigualdade e a injustiça, avançando com o seguinte objetivo geral da ECG: “Capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidades sobre as suas decisões e ações” (p. 63).

Na mesma linha de pensamento consideramos a abordagem de Bourn (2015) que identifica os quatro elementos que suportam a ED: “a global Outlook; recognition of power and inequality in the world; belief in social justice; commitment to dialogue, reflection and personal and social transformation (p. 33).

A progressiva aproximação da ED à ECG permite-nos hoje considerar alguns eixos fundamentais de análise destes conceitos, que importa aqui considerar (Fig. 1).

Figura 1: ED/ECG: eixos de análise



Fonte: dos autores.

A ED/ECG deve ser equacionada no quadro das inter-relações entre o local e o global, das quais emergem princípios e processos de aprendizagem que capacitam os cidadãos a pensar e a agir local e globalmente. É desta capacidade de reflexão e de ação que resultam as dinâmicas de mudança ao nível do indivíduo, da comunidade e das sociedades globalizadas.

Entende-se a ED/ECG como um processo educativo que promove o conhecimento e a reflexão sobre os quadros teóricos que permitem uma maior apropriação do mundo, local e global, em que vivemos. E, de forma complementar, este processo educativo oferece novos significados a essas aprendizagens, motivando a intervenção e a participação cívica a diferentes escalas.

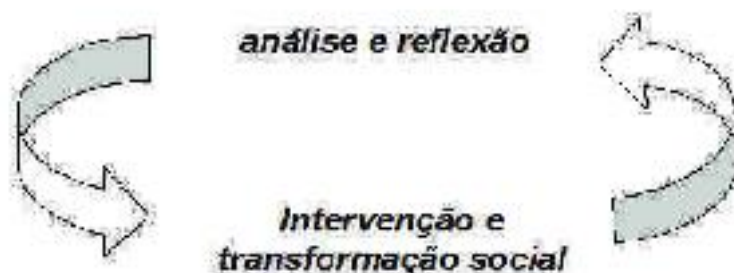
A ED/ECG pressupõe uma cidadania que não se limita a promover a participação cívica dos indivíduos no seio das suas comunidades próximas ou distantes, mas também a recriar novos direitos que resultam das

mutações que ocorrem nas sociedades contemporâneas por força de uma globalização que aprofunda desigualdades e injustiças.

Deste quadro conceptual que temos vindo a desenhar resultam as duas principais competências que consideramos centrais nos processos de ED/ECG. A primeira diz respeito à competência de análise e reflexão, a segunda centra-se nas competências de intervenção em movimentos de transformação social (Fig. 2), mas ambas mantendo uma profunda interinfluência mútua: reconhecemos que a análise e a reflexão críticas geram a motivação para a participação; e esta, por sua vez, faz nascer a necessidade de problematizar as causas que estão na origem das desigualdades/injustiças.

Quanto à primeira competência ela pressupõe o *conhecimento* das redes de interdependência política e económica a nível mundial; a *capacidade* de analisar e refletir de forma crítica o que ocorre no mundo, nas suas diferentes escalas – local, nacional e global; a *atitude* de intervir de forma crítica a nível político e social, quer em campanhas que incidam sobre temas globais, quer em redes locais, nacionais ou internacionais (Mesa, 2014).

Figura 2: ED/ECG e desenvolvimento de competências



Fonte: dos autores.

Em conexão com a primeira, a segunda competência, colocando o acento tónico na ação, remete para participação em movimentos de transformação social e pressupõe o *conhecimento* dos contextos, reconhecendo neles a interinfluência entre o local e o global; a *capacidade* de intervir, partindo da análise crítica das problemáticas geradores da desigualdade e da injustiça; a *atitude* de intervenção, promovendo e recriando os direitos cívicos.

2. ... e animação sociocultural

No ano letivo 2006/2007 começou a funcionar a Licenciatura em Animação Sociocultural na Escola Superior de Educação de Lisboa. Desde então, professores, estudantes e muitas instituições parceiras têm vindo a realizar um importante debate sobre o lugar da LASC na sociedade portuguesa e, mais concretamente, na região da Grande Lisboa; o melhor desenho para o plano de formação que a ESELx tem protagonizado; e sobre a melhor forma de contribuir para a afirmação dos agentes que, de forma profissional, mas também como cidadãos, têm vindo a ocupar um importante lugar na rede de instituições que, de alguma forma, intervêm junto das suas comunidades.

Ao longo deste caminho, a construção da LASC, os seus conteúdos, as suas metodologias e a sua intervenção social tem merecido uma importante reflexão, a qual se tem traduzido nas dezenas de artigos e comunicações científicas sobre esta problemática.

Nesta linha de pensamento, Simões (2012, 2013), numa breve visita a alguns autores, salienta a ideia de que o perfil de um animador se complementa entre o sociólogo e o artesão, o historiador e o operário, o professor e o artista. Reforçando esta ideia, acrescenta ainda como por

vezes surge a tentação de situar o ASC entre o educador e o agente social, um porque estimula a ação através da mudança de atitudes, o outro porque exerce uma ação educativa com grupos de pessoas mais ou menos amplos e diversos.

Apesar destas tentativas de definição do perfil do animador sociocultural poderem dar uma imagem de dificuldade em determinar os contornos específicos destes profissionais enquanto agentes sociais, não deixa também de nos oferecer uma ideia de complementaridade entre as vertentes reflexiva e interventiva dos animadores. Uma característica que aqui somos levados a também salientar na medida em que reconhecemos a necessidade de conceber a ASC nesta perspetiva, não só complementar mas, fundamentalmente, integradora do pensar e agir em sociedade.

É neste sentido que devemos ter em conta a relevância de considerar a ASC, simultaneamente como um processo com uma finalidade que remete para as capacidades criativas das comunidades (Vohlgemuth, Campos, Martins & Dias, 2013).

Encontramo-nos, assim face a duas conceções de ASC que tendem, umas a privilegiar a ação/intervenção, outras a valorizar também a sua componente mais reflexiva e conceptual. Para Úcar (2008), a animação constitui-se como “un proceso de acción e intervención socioeducativa porque la ASC es acción” (p. 60). Por outro lado, Serrano e Vicente (2008) salientam que entender a ASC “como una práctica unívoca resulta difícil, teniendo en cuenta el abanico conceptual, terminológico e metodológico que se ha venido desarrollando en las últimas décadas” (p. 615).

Por outro lado, regra geral, os autores que refletem sobre as diferentes conceções de ASC e as suas relações com o mundo político, económico, social e cultural nem sempre aprofundam a sua reflexão para, numa perspetiva crítica analisar os diferentes contextos de intervenção e compreender que todos são fruto de um devir temporal, de diversos condicionalismos espaciais e de um quadro de relações socioculturais. Nesta perspetiva, assume particular relevo a obra de Lopes (2008) que nos oferece uma visão histórica da ASC em Portugal, permitindo-nos compreender como as diferentes conceções, abordagens, metodologias se vão transformando ao ritmo das mudanças políticas, socioeconómicas e culturais.

Deste modo, consideramos ser fundamental reconhecer a necessidade de identificar a ASC como um processo socioeducativo que visa a promoção de valores éticos e políticos no seio de uma comunidade. Ao animador fica a responsabilidade de desenvolver as competências que o habilitem a contextualizar os valores presentes na comunidade onde desenvolve a sua intervenção em três dimensões distintas: no tempo (reconhecendo o seu enquadramento histórico), no espaço (reconhecendo as características do território) e nas relações sociais (reconhecendo o quadro das relações socioculturais presentes na comunidade).

Um segundo nível de competências emerge do conjunto das funções que podem ser identificadas à ASC, nomeadamente as que dizem respeito à formação integral da pessoa, à potenciação da autonomia individual, à emancipação do sujeito e ao desenvolvimento do espírito crítico (Serrano & Vicente, 2008). Embora estes autores acentuem esta componente individual nas funções da ASC, tal não significa que a perspetiva comunitária esteja ausente na intervenção do animador, na medida em

que, em síntese, identificam duas grandes finalidades: o desenvolvimento do espírito crítico e criativo e a promoção da transformação social. As competências a desenvolver na formação dos animadores, relacionadas com as funções da ASC, podem ser sintetizadas também a partir do que Calvo (2006) sistematiza a partir das conceções etimológicas da animação: por um lado, identifica *anima*, que considera a animação destinada a favorecer uma progressão individual e coletiva nos diversos domínios; por outro, considera o *animus*, isto é, a animação destinada a mudar as relações sociais.

Finalmente, resta a referência ao desenvolvimento de competências que remetem para as metodologias privilegiadas no campo da ASC: a participação ativa e a autogestão do grupo (Serrano & Vicente, 2008). Todos os atores são unânimes a aceitar os modelos de participação ativa como centrais nos projetos de intervenção concebidos pelos ASC. Por sua vez, a ASC é tendencialmente pensada como uma intervenção a desenvolver em contextos/comunidades definidas, o que exige do animador as competências necessárias para caracterizar e gerir o grupo, as suas dinâmicas internas e o modo como se relacionam com os grupos que lhes são exteriores. No entanto, importa sublinhar como alguns autores, como Calvo (2006), reduzem a ASC à intervenção em comunidade, descontextualizando-a das sociedades globais onde se inserem: “Al hablar de la animación sociocultural como intervención, hacemos referencia a un proceso que no afecta a «toda la sociedad» sino a grupos o colectivos determinados en el contexto de una «comunidad» específica, en el marco de un territorio concreto” (p. 21). Neste particular, importa pensar e conceber a intervenção de forma diferente, refletindo e integrando os níveis de interinfluência entre o local e o global.

Ensaando agora uma síntese entre estes dois domínios de intervenção – ED/ECG e ASC – podemos reconhecer as áreas de proximidade que fomos identificando ao longo deste breve texto, as quais traduzimos na tabela 1.

Centrando a nossa reflexão na ASC e na formação dos animadores que é oferecida na ESELx, importará analisar de que modo este núcleo de competências está a ser contemplado no trabalho que se tem desenvolvido na Escola.

Importa desde logo reconhecer que entre aquelas duas áreas de intervenção existem relevantes zonas de proximidade e, indo mais longe, de complementaridade. No entanto, é conveniente explicitar que o plano formativo que é oferecido na ESELx tem vindo a contemplar objetivos que remetem para a valorização de dimensões que são neste momento mais privilegiadas na área da ED/ECG.

Tabela 1: Competências ED/ECG e ASC

Domínios de Competências	ED/ECG	ASC
<i>Pensar</i>	Análise e reflexão	Espírito crítico Reflexão/contextualização de valores
<i>Agir</i>	Intervenção Transformação social	Intervenção Participação ativa

Fonte: dos autores.

Assim, reconhecemos que as sociedades atuais colocam as suas comunidades perante desafios para os quais os animadores socioculturais devem estar preparados. Para que isso aconteça, consideramos ser relevante garantir o desenvolvimento de um conjunto de competências

que devem integrar os planos de formação, se quisermos garantir que a ASC não se exclui dos processos de educação para o desenvolvimento.

Pelo que vimos anteriormente, no domínio do *agir*, as competências são facilmente identificadas, em particular, as que dizem respeito ao **promover metodologias de participação ativa e valorizar ações de transformação social**, apesar de reconhecermos que esta última competência, em alguns autores, se circunscreve à intervenção num grupo ou comunidade.

É no domínio do *pensar* que importa marcar a diferença, sabendo mobilizar o quadro conceptual e a experiência de intervenção do campo da educação para o desenvolvimento: em primeiro lugar porque só pode haver intervenção para a transformação social no âmbito de um pensamento social crítico; em segundo lugar, porque a intervenção local que um animador promove na sua ação profissional, deve ser contextualizada num mundo em permanente mudança, sob a interinfluência entre o local e o global. Assim, importa conceber uma formação que garanta o desenvolvimento do espírito crítico, porque se é capaz de **refletir sobre as relações local/global**, incluindo as diferentes escalas em que essa interinfluência se concretiza, **reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas**, às quais nenhuma comunidade está imune.

3. Competências ED/ECG e ASC no plano de formação da LASC

Relativamente à análise da inclusão das competências ED/ECG na ASC tomou-se o plano de formação da Licenciatura em ASC da ESELx. Metodologicamente consideraram-se dois planos: um primeiro em que se consideraram as propostas curriculares das diferentes UC do curso; e um

segundo em que se distinguiram os trabalhos académicos dos alunos produzidos no final da licenciatura, relativos à iniciação à prática profissional em contexto. Na presente secção do texto apresentamos os resultados da análise desenvolvida em torno do primeiro plano, mais concretamente das Fichas de Unidade Curricular (FUC) do curso. Analiticamente procurou-se identificar a inclusão expressa da perspectiva de formação no âmbito da Educação para o Desenvolvimento nas propostas formativas das várias áreas científicas. Tecnicamente procedeu-se ao levantamento das FUC do curso disponíveis para análise agrupando-as por área científica. Como critério de distribuição optou-se por recorrer ao plano fixado no documento de registo do curso (Despacho nº 5037/2013 de 12 de abril), com distribuição das UC por quatro áreas: CSE (Ciências Sociais e da Educação), LL (Línguas e Literatura), MCT (Matemática, Ciências e Tecnologias e FAD (Formação Artística e Desportiva). Numa primeira etapa contabilizaram-se as FUC que explicitamente enunciam referências alusivas à Educação para o Desenvolvimento, registadas segundo as quatro competências anteriormente fixadas.

Tabela 2: Competências ED/ECG e ASC por Área Científica das UC da LASC

FUC por área científica			Competências ED/ECG e ASC				
Área Científica	Total de FUC	Nº de FUC com ocorrência	Promover metodologias de participação ativa	Valorizar ações de transformação social	Refletir sobre as relações local/global	Reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas	Total
CSE	21	21	26	32	19	46	123
FAD	14	10	10	4	1	1	16
MCT	6	4	2	0	0	3	5
LL	6	1	0	1	0	0	1
Total	47	36	38	37	20	50	145

Fonte: dos autores

A área científica com maior número de registos é, sem surpresa, a CSE com a totalidade das UC analisadas a contabilizar pelo menos dois registos. As UC do domínio das FAD encontram-se em segunda posição, mas com distanciamento significativo, contribuindo sobretudo as UC dos domínios da música e do teatro para os registos apurados nesta área. Mais residual são as UC das áreas da MCT, com particular incidência neste caso para as UC das Ciências da Natureza que se ocupam do património natural e que contribuem maioritariamente para os registos identificados. Por fim, a área das LL com apenas um registo, proveniente de uma UC que se ocupa de Literatura.

No cruzamento das áreas por competência ED/ECG, a que reúne globalmente maior número de registos é a que se prende com *Reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades*

humanas, com particular contributo das CSE. A par encontram-se as competências relativas a *Promover metodologias de participação ativa* e a *Valorizar ações de transformação social* o que demonstra uma forte coincidência/coerência entre as intencionalidades da ED e os princípios teórico-práticos e curriculares orientadores do plano de formação da licenciatura em ASC da ESELx. Menos representativo, mas com registo a considerar, a competência que se prende com o *Refletir sobre as relações local/global* que na distribuição se concentra sobretudo em UC como Desenvolvimento Local e Parcerias e Modelos de Intervenção Comunitária e mais residualmente nas UC que se ocupam dos movimentos migratórios, diversidade sociocultural e cidadania e desigualdades globais.

Metodologicamente procedeu-se ainda à análise curricular das Fichas de Unidade Curricular, distinguindo os objetivos e conteúdos de cada unidade curricular, por áreas científicas. A análise demonstra ainda que, nas áreas científicas com menor incidência de registos é essencialmente nos objetivos que se fixam as competências ED, enunciadas sobretudo no plano de intencionalidades formativas de caráter mais genérico. Já nas FUC das CSE há uma sobrerrepresentação dos conteúdos sobre os objetivos, evidenciando-se que no caso destas UC, se por um lado assumem um enunciado de finalidades formativas de caráter enquadrador, tal como nas anteriormente indicadas, por outro, as competências para a ED são igualmente consideradas curricularmente como conteúdos a trabalhar com e pelos estudantes. Aliás, parte desses conteúdos são expressos como elementos e critérios de avaliação de algumas das UC.

Tabela 3: Competências ED/ECG e ASC por Objetivos e Conteúdos das UC da LASC, por Área Científica

Área Científica das UC		Competências ED/ECG e ASC				
Objetivos e Conteúdos		Promover metodologias de participação ativa	Valorizar ações de transformação social	Refletir sobre as relações local/global	Reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas	Total
CSE	Objetivo	17	14	9	20	60
	Conteúdo	9	18	10	26	63
FAD	Objetivo	6	3	1	1	11
	Conteúdo	4	1	0	0	5
MCT	Objetivo	2	0	0	1	3
	Conteúdo	0	0	0	2	2
LL	Objetivo	0	1	0	0	1
	Conteúdo	0	0	0	0	0
Total		38	37	20	50	

Fonte: dos autores

4. Competências ED/ECG e ASC na iniciação à prática profissional

No intuito de verificar a mobilização, na prática de animadores socioculturais, das competências identificadas anteriormente como fundamentais para garantir a presença da ED/ECG na formação destes profissionais, foram analisados a totalidade (27) dos relatórios de estágio curricular redigidos pelos estudantes finalistas, tanto da turma diurna como pós-laboral, do curso de licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, no ano letivo de 2014-2015. Estes relatórios incidem sobre o trabalho de concepção, implementação, monitorização e avaliação de um projeto de intervenção em animação sociocultural e são construídos a partir de um guião fornecido pela equipa de docentes tutores de estágio.

Para o presente artigo, foram consideradas as partes dedicadas à apresentação dos objetivos e das estratégias definidas para o projeto. Os enunciados foram categorizados segundo as quatro competências ED. Uma primeira análise, a partir da quantificação das ocorrências recolhidas (cf. tabela 4 e 5), permite constatar que:

- i. as duas turmas apresentam resultados sem diferenças significativas;
- ii. todos os estudantes mobilizaram na conceção do projeto, pelo menos uma das competências anteriormente identificadas;
- iii. as duas competências do domínio do agir são muito presentes, com predominância da valorização das ações de transformação social;
- iv. foram recolhidas três ocorrências manifestando a competência de reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas em dois relatórios dos 27 analisados;
- v. em nenhum dos trabalhos analisados, nas partes dos objetivos e estratégias definidas para o projeto de intervenção, se constatou a presença da competência de reflexão sobre as relações entre o local e o global.

Tabela 4: Número de relatórios com ocorrências por competências

Turma	Competências			
	promover metodologias de participação ativa	valorizar ações de transformação social	refletir sobre as relações local/global	reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas
Diurna	12	10	0	1
Pós-laboral	10	13	0	1
Total	22	23	0	2

Fonte: dos autores

Tabela 5: Referências às competências ED nos objetivos e estratégias definidos nos relatórios

Relatórios	Competências			
	promover metodologias de participação ativa	valorizar ações de transformação social	refletir sobre as relações local/global	reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas
Objetivos	17	34	0	0
Estratégias	32	36	0	3
Total	49	70	0	3

Fonte: dos autores

Podemos, igualmente, referir uma evolução relativamente a conclusões enunciadas num estudo anterior, datado de 2013. Nessa altura dizíamos que: “la référence à la participation active n’est pas vraiment exprimée dans un discours personnel et la réflexion est détachée de l’action menée sur le terrain pendant le projet » (Vohlgemuth, Campos, Martins & Dias, 2013, p. 141). Efetivamente, nos relatórios objetos do presente estudo, os objetivos que visam a participação ativa constam em quase 50% dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Os estudantes mobilizam a competência de promover metodologias de participação ativa, junto de públicos específicos diferenciados (crianças, jovens, idosos, pessoas portadoras de deficiências) assim como junto de comunidades inseridas em territórios definidos (bairro...). Essa competência atravessa igualmente os diversos âmbitos da intervenção em animação sociocultural, o educativo (situações de recreio, ...), cultural (em museus, ...) e social (capacitação de pessoas portadoras de deficiências, ...).

A quase totalidade dos estudantes (24 em 27 relatórios) mobiliza, no seu trabalho de projeto, a competência de valorização de ações de

transformação social. Analisando as 70 ocorrências encontradas, podemos elencar os objetos alvos de transformação e constatarmos que as transformações em causa incidem quase exclusivamente no *aquí e agora*, com uma predominância das relações socioculturais presentes na comunidade. Os projetos em análise, na sua maioria, visam a transformação de:

- Aspectos do funcionamento da instituição de acolhimento;
- Relações interpessoais dos utentes da instituição de acolhimento;
- Rede de parcerias entre instituições e organizações inseridas num mesmo território;
- Relações entre a organização de acolhimento e a comunidade territorial envolvente;
- Relações entre grupos moradores de várias freguesias de uma municipalidade.

Podemos destacar os dois relatórios que abordam um trabalho de transformação social que ultrapassa a dimensão local. Um visa a transformação do olhar da sociedade sobre os idosos, o outro pretende proporcionar o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É nesse mesmo trabalho, que propõe dar a conhecer um texto fundamental universal em termos de orientações gerais sobre direitos sociais e individuais, que se encontram duas das três ocorrências relativas à competência do domínio de pensar: reconhecer as causas dos principais problemas que afetam as sociedades humanas. As propostas apresentadas neste projeto incluem um diálogo com uma organização de dimensão internacional – a Amnistia Internacional. No entanto, nas

partes em análise, não é explicitada nenhuma reflexão sobre as relações entre a situação local dos participantes no projeto e a dimensão universal do texto de referência.

Notas conclusivas

Em linhas gerais, podemos avançar com um breve conjunto de notas conclusivas que resultam da análise realizada.

No que se refere às FUC da LASC parece existir uma distinção entre as unidades curriculares consoante a área científica que integram, mas, o que é mais relevante, a ED não é totalmente omissa em nenhuma área. Na área com maior número de registos, CSE, tanto prevalecem as competências relativas à compreensão e enquadramento como as que apelam/se orientam para a formação de profissionais de intervenção (ASC) com vista à transformação social.

Na iniciação à prática profissional sublinha-se a preponderância da vertente interventiva dos animadores socioculturais e a tendência para ancorar a intervenção no local, no presente, em comunidades descontextualizadas das sociedades globais nas quais estão inseridas.

Reconhecendo a pertinência de reforçar as competências identificadas no âmbito da ED no plano de formação dos animadores, esta breve análise sugere-nos a necessidade de aprofundar a componente reflexiva da formação, nomeadamente sobre as interinfluências entre o local e o global, num plano teórico e teórico-prático.



Referências bibliográficas

- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias, 1*, 57-66.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias, 1*, 7-23.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: changing agendas and priorities. *Policy & Practice, 20*, 18-36.
- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, 1*, 24-56.
- Simões, A. (2012). A formação em Animação Sociocultural em Portugal e o seu contributo para a intervenção com a população sénior: uma análise. In Carlos Costa (Coord.), *Animação sociocultural. Envelhecimento ativo e solidariedade entre gerações* (pp. 51-73). Alcochete: APDASC/Alfarroba.
- Simões, A. (2013). Educação de adultos e Animação Sociocultural: um percurso cruzado? Os testemunhos dos animadores socioculturais recém-formados. In *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais* (pp: 682-692). Lisboa: Instituto de Educação
- Vohlgemuth, L., Campos, J., Martins, C. & Dias, A. (2013). Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques. In Jean-Luc Richelle, Stepanie Rubi & Jean-Marc Ziegelmeyer (dir.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique?* (pp. 131-144). Bordeaux: Carrières Sociales Editions.



Caracterización de la animación sociocultural en Iberoamérica: un ejemplo de cooperación internacional



Caracterización de la animación socio cultural en Iberoamérica: un ejemplo de cooperación internacional

Víctor J. Ventosa Pérez - Presidente de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA)

Resumen

El contenido de este trabajo aporta una síntesis de los resultados de la primera investigación comparada de alcance internacional realizada en el mbito iberoamericano, con el fin de caracterizar los diferentes perfiles y modalidades profesionales e institucionales relacionados con la animación socio cultural en Iberoamérica.

El resultado de esta vasta investigación realizada bajo la dirección del autor de esta comunicación durante dos años, ha permitido la publicación de la primera Guía Iberoamericana de Recursos Socioculturales, una catalogación inédita de recursos humanos, empresariales, asociativos e institucionales en general especializados en alguno de los múltiples mbitos de la animación tanto en sus vertientes culturales, sociales como educativas y recreativas.

La metodología utilizada para ello se ha basado en el diseño, validación, envío, recogida y tratamiento de una serie de cuestionarios electrónicos enviados a más de 200 profesionales, empresas, asociaciones, organizaciones no gubernamentales y demás instituciones públicas y

privadas destacadas en sus respectivos países en materia de animación sociocultural vinculadas a la Red Iberoamericana (RIA).

Palabras Clave

Animación Sociocultural, Cooperación Internacional, Guía de recursos, Equipamientos e Instituciones Socioculturales.

La Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA) desde su nacimiento en octubre del 2006 (Iº Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural, Salamanca. España) no ha dejado de crecer y expandirse por países y continentes hasta convertirse en la mayor Red internacional de animación y tiempo libre existente en la actualidad.

Acoge a varios cientos de miembros, colaboradores, asociaciones, ONGs, empresas, instituciones docentes e universitarias y demás entidades públicas y privadas vinculadas de una u otra manera a la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, la recreación, el ocio y el tiempo libre.

Está presente en 15 países de los dos continentes incluidos en la comunidad iberoamericana y cuenta con 25 Nodos constituidos en otros tantos países y regiones a ambos lados del Atlántico, además de otros más en proceso de constitución.

El objetivo principal que da sentido a la RIA es la lucha por el reconocimiento profesional, académico y social de la animación sociocultural como profesión y disciplina autónoma, y el de sus agentes los animadores y animadoras socioculturales en sus diferentes niveles profesionales y formativos.

Para conseguir esta meta, la RIA desarrolla una serie de programas y actuaciones, entre las que se encuentra la catalogación y puesta en valor del potencial profesional e institucional del capital humano e infraestructural de sus miembros y allegados con el fin de difundirlo, promocionarlo y ponerlo al alcance de todas aquellas personas o entidades que precisen de sus servicios.

Este es el origen y justificación de esta GUIA IBEROAMERICANA DE RECURSOS SOCIOCULTURALES que ahora ponemos en manos del lector. Se trata de un trabajo arduo e inédito de investigación, búsqueda y recogida de datos, clasificación y sistematización previsto y desarrollado en el Plan Bianual de la RIA 2013-2014 y que ha requerido la colaboración de un amplio equipo de responsables y socios de RIA, estudiantes universitarios y becarios, además de todos y cada uno de los diferentes expertos e instituciones socioculturales que han respondido a la llamada de la RIA para cumplimentar con sus datos cada una de las fichas que han hecho posible esta Guía. A todos ellos, vaya desde estas líneas el mayor agradecimiento por su generoso trabajo.

Todo este trabajo y esfuerzo ha dado como resultado la primera catalogación internacional de recursos humanos, empresariales, asociativos e institucionales en general especializados en alguno de los múltiples ámbitos de la animación tanto en sus vertientes culturales, sociales como educativas y recreativas. Al ser el primero, le corresponde el mérito innovador de la iniciativa haberlo podido sacar a la luz, pero también el inconveniente de partir de cero, sin referencias y seguramente por ello, con muchas cosas que mejorar. Algo que intentaremos ir haciendo en próximas ediciones si este experimento resulta exitoso y útil.

Esta guía no agota ni mucho menos todo el potencial humano e institucional existente en la RIA, dado que en ella ni son todos los que están, ni están todos los que son, pero sí supone un buen reflejo y una significativa representación de la enorme riqueza cuantitativa y cualitativa de expertos, profesionales, investigadores, empresas, asociaciones y demás instituciones especializados en el fecundo y cada vez más amplio campo de la animación y el tiempo libre particularmente en nuestra vasta, diversa y creativa geografía iberoamericana.

La estructura de esta Guía se divide por países y en cada uno de ellos se diferencian a su vez los recursos humanos y los institucionales. De este modo, este trabajo reúne en una misma publicación, una guía de recursos y un repertorio de expertos en las diversas especialidades vinculadas a la animación social, cultural, educativa, turística, gerontológica, hospitalaria, infantil, juvenil, deportiva, así como a la recreación y el tiempo libre.

Dentro de la guía de expertos, aparecen los perfiles profesionales más representativos de la animación y el tiempo libre: los docentes e investigadores, los educadores en el ocio y tiempo libre o recreadores como se denominan en Latinoamérica, los animadores juveniles, infantiles, gerontológicos, culturales, sociocomunitarios, turísticos, deportivos, ambientales, los educadores populares, los gestores culturales y otros perfiles del ámbito socioeducativo, comunitario y artístico al servicio de la participación social.

Las instituciones que aquí también aparecen, las podemos clasificar principalmente en los siguientes ámbitos:

- **Lúdico-educativas:** centradas en la recreación, el ocio, el juego y el juguete como medios educativos y de desarrollo personal y social.
- **Juveniles:** asociaciones y escuelas de tiempo libre y movimientos juveniles nacionales e internacionales.
- **Artístico-creativas:** grupos y compañías de teatro popular, comunitario y animación teatral, circo social, magia, música, patrimonio y otras expresiones artísticas de dimensión social y participativa.
- **Formativas:** especializadas en la formación de animadores socioculturales desde los niveles más básicos de monitores de tiempo libre como las Escuelas de animación y tiempo libre, hasta los estudios superiores en animación sociocultural profesionales, superiores o de postgrado.
- **Empresariales:** especializadas en la prestación de servicios formativos, socioculturales y socioeducativos, a niños, jóvenes, adultos o mayores; en la atención sociocultural a personas con dificultades de discapacidad, integración o inclusión.
- **Investigación y Publicaciones:** desde centros de investigación en temas socioculturales, hasta publicaciones especializadas en animación.

- **Cooperación Internacional:** ONGs dedicadas a la atención sociocultural y educativa a niños, adolescentes, jóvenes, familias o comunidades.

Todo esto y mucho más que iremos añadiendo en futuras ediciones es lo que ofrece esta Guía primera en su género y que desde la RIA queremos que no sea la última en nuestro afán por poner seguir ampliando, poniendo en valor, visibilizando, difundiendo y promocionando el potencial existente en el campo iberoamericano de la animación sociocultural de cara a que se consolide como una profesión y una disciplina académica reconocida por la Sociedad del siglo XXI y disfrutada por todos sus miembros, en especial por los más frágiles y necesitados.

Referencias Bibliográficas:

- VENTOSA, V.J. (2008): *Ámbitos iberoamericanos de animación sociocultural*, Madrid, CCS.
- VENTOSA, V.J. (2011): *Ámbitos, equipamientos y recursos de intervención socioeducativa*, Madrid, CCS.
- VENTOSA, V.J. (2014): *Guía Iberoamericana de recursos socioculturales*, Sevilla, Producciones Digitales Pullmen.



Contributos para a definição atual da profissão de Animador Sociocultural



Contributos para a definição atual da profissão de Animador Sociocultural

A partir do ciclo de debates preparatório do congresso, “Cooperação, desenvolvimento e futuro” (APDASC, Ericeira, 20 e 21 de novembro de 2015)

Carla Cibebe, Nuno Soares, Sandra Cordeiro

Escola Superior de Educação de Setúbal e Câmara Municipal de Setúbal

Palavras-chave: Animação Sociocultural, entrada na vida activa, profissionalidade, estatuto socioprofissional

Introdução

Esta comunicação e respetivo artigo tem por base a aceitação do desafio proposto pela Associação Portuguesa para o desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC) de organização de um ciclo de debates preparatório do congresso a realizar com a temática “Cooperação, desenvolvimento e futuro”. O ciclo constitui um momento importante de debate em torno da profissão e da profissionalidade, assim como da

entrada na vida ativa após a conclusão da formação. Por estarmos a realizar o debate agregando uma escola de formação, a Escola Superior de Educação de Setúbal, esta última questão torna-se especialmente relevante, por isso o destaque que lhe conferimos.

A transição da formação para a vida ativa é atualmente um objeto de estudo importantíssimo, mas é frequente que a sua investigação assente em meras estatísticas ou recolha de dados sem grande profundidade. Num mundo em que a complexidade dos percursos no mundo do trabalho é tão grande, os números podem enganar-nos e, sobretudo, revelarem que não são suficientemente adequados para descrever a realidade. Ainda continuamos a usar a expressão *primeiro emprego* quando parte dos estudantes que hoje procuram o ensino superior já trabalham, mesmo que muitos deles de forma precária e não exatamente na área do curso. Como referem Vieira e Coimbra (2006), a carreira "transcende a pertença organizacional (...) e consiste numa sequência de experiências ao longo de vários empregos e de várias organizações, assumindo uma série de formas que desafiam os pressupostos tradicionais acerca do emprego" (Vieira e Coimbra, 2006, p.2). A ideia de que o sucesso profissional inicial de um diplomado é a obtenção de um emprego na área do curso afigurava-se correta há uma década atrás. Mesmo assim, era baseada apenas num critério objetivo, não permitindo perceber as atribuições subjetivas do indivíduo, ou seja, como ele próprio perceciona o sucesso. Hoje, em muitos estados europeus, sabemos que o uso desse único critério (empregabilidade na área do curso) pode ser potencialmente arrasador e poucos cursos escaparão ao fracasso (não obstante ser legítimo tentar melhorar estes resultados). Vieira e Coimbra (2006, p.7) referem que o facto de ter um emprego, por si só, não lhes parece "um indicador fiável de um maior sucesso nesta transição do que outras atividades como, por exemplo, o trabalho

voluntário sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários” (Vieira e Coimbra, 2006, p.7). Por outro lado, não avaliamos devidamente a melhoria que a obtenção de um diploma pode significar no percurso daqueles que já são trabalhadores (na área ou não). O prosseguimento dos estudos após a conclusão da licenciatura é outro aspeto que merece análise, sobretudo depois da redução temporal do 1º ciclo, pois muitos jovens terminam este ciclo de estudos apenas com 20/21 anos de idade. Há várias instituições de ensino superior que têm investido em observatórios da vida ativa, contudo, é necessário que progressivamente se refinem os instrumentos de observação e, sobretudo, que estes se adaptem à complexa realidade atual. Assim, aproveitámos o desafio lançado pela APDASC aos seus associados a nível regional, como forma de agregar os animadores socioculturais em torno do congresso “Cooperação, desenvolvimento e futuro” para quer com os recém formados, quer com os que já exercem a profissão há mais tempo, perceber os contextos, os âmbitos e o tipo de desenvolvimento do exercício da profissão. Atendendo à tradição que a Escola Superior de Educação de Setúbal já tem na formação de animadores socioculturais e à inserção destes profissionais em muitos contextos autárquicos do distrito, nomeadamente na Câmara Municipal de Setúbal, considerámos que havia, neste território, matéria-prima suficiente para tentar também mapear e compreender os percursos de iniciação (ou continuidade) na vida ativa.

1.A Organização do ciclo de debates

Esta iniciativa organizou-se em torno de duas sessões temáticas dirigidas a animadores socioculturais, uma mais direcionada para formandos na área (de cursos profissionais e de licenciatura) e a recém formados (numa

terça feira à tarde) e outra para profissionais (num sábado de manhã). Estas sessões não eram, contudo, estanques nem fechadas, as portas estavam abertas a qualquer participante com interesse na área.

Organizaram-se as sessões de forma a todos poderem participar e dar o seu testemunho, uma vez que a sua riqueza dependeria, em larga medida, dessa auscultação. Estas sessões foram integralmente gravadas em vídeo e em áudio (como o apoio dos alunos do 1º ano do curso) e posteriormente transcritas.

Criámos uma dinâmica diferente da que é a mais tradicional nos seminários, pois pretendíamos uma participação ativa dos inscitos, razão pela qual a conversa em círculo nos pareceu um modo de organização favorável à troca e ao debate. Para anular a tradicional inibição inicial dos participantes, convidámos antecipadamente alguns deles para prestarem o seu testemunho informalmente, chamando a atenção para a necessidade de o fazerem num tempo curto, pois não se tratava de uma comunicação formal. Enviamos-lhes previamente o guião (em anexo) que iria orientar o debate em cada uma das sessões. A inclusão destes convidados no círculo e a prestação do seu testemunho constituíram um bom mote para o debate que se seguiu e que foi bastante participado. O tempo foi, aliás, curto e chegámos à conclusão que poderíamos ter prolongado estas sessões, contudo, os múltiplos afazeres em que as pessoas se encontram envolvidas poderiam também constituir um obstáculo. Na impossibilidade de relatar na íntegra as sessões tomamos a opção de considerar os aspectos mais relevantes, destacando, no final, algumas questões mais contundentes em relação à profissão em geral mas também ao seu exercício em determinadas áreas nas quais se tem vindo a afirmar.

2. As Temáticas em debate

Os ciclos de debates foram organizados em duas sessões dirigidas a diferentes participantes, tendo em vista as seguintes temáticas:

1. A formação dos animadores socioculturais e entrada na vida ativa
2. A profissionalidade e o exercício da profissão hoje

Embora as temáticas sejam distintas, elas acabaram por se interceptar, sobretudo porque os participantes eram, na sua maioria, animadores jovens ou a exercer a sua profissão há menos de cinco anos, registando-se algumas exceções a este padrão. Já no artigo que produzimos anteriormente, denominado como “Animadores socioculturais, percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho”, nos preocupamos com a ligação entre a formação, sobretudo ao nível do ensino superior, e a entrada na vida ativa (Figueiredo, 2014). Se a crise económica vivida a partir de 2008 (e sem fim à vista) acentuou a dificuldade de emprego em todas as áreas das ciências sociais, como é que sobreviveram os animadores socioculturais, profissão cuja representação social, parece longe de estar ainda sedimentada? Os passos dados pela APDASC com a publicação do estatuto e do código deontológico (2011) terão sido já um contributo importante para que os próprios animadores tenham uma consciência plena do seu papel? Como é que eles vão construindo o seu caminho para se afirmarem como animadores socioculturais, com a dificuldade acrescida da diversidade de formações e de níveis (secundário e superior) em que a adquirem? Estas e outras questões devem ser objeto de investigação sistemática, de forma a se traçar um retrato cada vez mais real do que é a situação dos animadores socioculturais no mundo do trabalho atual. Contudo, as conclusões que retiramos destes dois dias de

debate são elaboradas a partir de uma amostra aleatória, uma vez que é constituída dentro de um universo de convidados para os debates (constituída por estudantes formados pela ESE de Setúbal e animadores socioculturais referenciados como a trabalhar no distrito). São dados obtidos a partir de uma amostra que não representa os animadores socioculturais do país (será bem difícil delimitar este universo) mas ainda assim significativos, uma vez que constituem um testemunho voluntário dos que se interessaram por estar presentes no debate.

3.0; participantes, formação e situação profissional

No primeiro dia de debate, dirigido essencialmente a profissionais, estiveram presentes, para além dos organizadores, do membro convidado da APDASC, também animador, 18 participantes. Optámos, na divulgação destes dados, por considerar apenas algumas iniciais do nome de cada participante, se por um lado não faria sentido adoptar o anonimato, uma vez que as pessoas aceitaram dar publicamente o seu testemunho, também não faria sentido estar a expô-las usando o seu nome completo. A partir da apresentação que cada um efetuou, foi possível elaborar o seguinte quadro:

Nome	Formação	Situação profissional	Posicionamento na carreira
1.TM	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar na área Monitora AEC	Abaixo das suas qualificações
2.A (1)	Animação Sociocultural Superior/animação	Já trabalhou na área, sobretudo com idosos	

	ESE de Setúbal	Atual/desempregada	
		A constituir uma empresa própria	
3.AFD (2)	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar na área Formadora em cursos profissionais	De acordo com as suas qualificações
4.AB	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Portalegre	A trabalhar na área Empresa própria Animação desportiva e animação com animais	De acordo com as suas qualificações
5.TS	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar Já trabalhou na área mas agora está fora da área	Abaixo das suas qualificações
6.IS	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar na área Com idosos Junta(s) de Freguesia	De acordo com as suas qualificações
7.DM	Em formação	Estágio curricular	–
8. LF	Frequência universitária (outra área)	A trabalhar num teatro como voluntária	–
9. LT	Curso profissional de Animação Sociocultural	A trabalhar numa autarquia	De acordo com as suas qualificações

10 MM	Formação como professora de EVT	Direção da ARTISET	
11. D.	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	Desempregada atual/ Trabalhou como auxiliar de ação educativa	Abaixo das suas qualificações
12. M.	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	Desempregada atual/ Já trabalhou na área A estudar (mestrado)	
13.DG.	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar na área	De acordo com as suas qualificações
14. AN	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar na área	De acordo com as suas qualificações
15. FF	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	A trabalhar fora da área	Abaixo das suas qualificações
16. BC	Animação Sociocultural Superior/animação ESE de Setúbal	Desempregada atual/ Já trabalhou na área	
17. MR	Animação	A estudar	

	Sociocultural	(mestrado)
	Superior/animação	
	ESE de Setúbal	
18. MA	Animação	Voluntariado na
	Sociocultural	área
	Superior/animação	A estudar
	ESE de Setúbal	(mestrado)

Dos 18 presentes, apenas uma participante ainda se encontrava em formação. A primeira impressão que retiramos é que este debate se fez sobretudo numa escala regional e atraindo sobretudo animadores formados pela Escola Superior de Animação de Setúbal, ainda que não exclusivamente. Atendendo a que neste tipo de debate há sempre alguma exposição pública, consideramos natural que os laços tecidos entre a instituição de formação e os participantes actuem como um factor importante em relação à disponibilidade manifestada para falar sobre a sua situação profissional. Dos 17 participantes em condições de trabalhar, 4 assumem que estão desempregados e à procura de trabalho, ainda que a MR. afirme que estando a estudar lhe seria difícil trabalhar, pelo menos a tempo inteiro. De salientar que dos que trabalham, a maior parte exerce ou já exerceu em relação com a área de Animação Sociocultural, contudo, nem sempre foram reconhecidos como tal e/ou se encontram a receber de acordo com a sua formação como licenciados. Em relação aos animadores aqui presentes que já tiveram uma experiência na área, sobretudo nos dois primeiros anos da profissão, fizeram-no através de estágios curriculares ou em trabalhos em part time. Os presentes que acabaram o curso há mais de três anos são aqueles que revelam uma situação mais favorável, em geral a trabalhar na área, excepção ao AN que, tendo acabado o curso há apenas três

meses, já possui um contrato com uma empresa, exercendo a profissão em instituições de idosos. D, é um exemplo daqueles que persistem em encontrar trabalho na área:

(...) terminei a licenciatura em 2010 e desde aí tenho feito tudo e mais alguma coisa, sempre na área da animação sociocultural, quando acabei fui logo trabalhar para uma escola TEIP, depois dei formação em escolas profissionais durante cerca de um ano, criei um projecto que dá formação e trabalho na área da organização de eventos e neste momento também numa ludoteca na Quinta do Anjo.

Parece-nos claro um padrão de maior dificuldade na inserção nos primeiros anos da profissão, afigurando-se a aceitação de um trabalho fora da área e abaixo do seu nível de qualificações, como mais vulgar do que se desejaria, não nos parecendo, contudo, que os recém licenciados estejam confortáveis com essa situação, afirmando que continuam a tentar aproximar-se do que designam como a sua vocação.

Há uns anos com o 12º ano ofereciam mais de remuneração do que agora com a licenciatura, pelo que há um certo aproveitamento desta crise (A.)

Curiosas são ainda as referências à escolha profissional porque muitos só afirmam que a sentiram verdadeiramente no decorrer dos seus cursos, sendo durante a sua frequência e não antes que criaram a consciência do papel do animador sociocultural. Outros referem que ampliaram durante os cursos as ideias prévias que tinham, estas em geral concebem

o trabalho do animador como destinado quase em exclusivo para o público infanto-juvenil.

Estou a trabalhar, não nesta área, mas como empregada de balcão (...) mas foi com a animação que descobri a minha verdadeira paixão pois ia para o curso direccionada para trabalhar com crianças e descobri ao longo no curso, nos estágios, etc...que é a população sénior que me fascina e que me completa. Vou continuar a luta pela procura, não vou desistir deste sonho que é ser animadora sociocultural (TS).

No 2º dia do ciclo de debates estiveram sobretudo estudantes do curso de animação e intervenção sociocultural da Escola Superior de Educação, respectivamente 11 do 3º ano, 1 do 2º ano e 3 do 1º ano (embora muitos deles estivessem na organização). Registou-se ainda a presença de uma estudante e de uma docente do curso profissional de Animação Sociocultural da Escola Secundária D. Manuel Martins. Participaram ainda, como profissionais, 7 animadores socioculturais, 5 deles formados pela Escola Superior de Educação e 2 formados noutras escolas. Neste dia foi bastante relevante a interacção entre formandos, prestes a entrar na vida ativa e profissionais, alguns deles dando conta do que foi esse seu primeiro percurso.

Considerámos os testemunhos dos profissionais, tanto os que ocorreram no 1º dia como no 2º dia, um excelente indicador da forma como se está a desenvolver a profissão no terreno, pelo que optámos por os incluir na íntegra, ainda que tenhamos resumido o teor das suas comunicações. Procurámos depois fazer uma síntese dos seus testemunhos que atestasse algumas questões pertinentes relacionadas com a entrada na profissão e

com o seu desenvolvimento. De realçar que não temos disponíveis muitos trabalhos focados nos percursos profissionais dos animadores socioculturais e que tal será útil, mesmo em termos da formação.

4.0; Testemunhos mais relevantes

Entre os presentes, 5 animadores socioculturais no debate do 1º dia e 4 animadores no debate do 2º dia foram convidados para prestar um testemunho mais completo que permitiu perceber alguns dos percursos após a aquisição da formação na área, nomeadamente a forma como conseguiram obter emprego (ou trabalho). A pesquisa destes factores é importante, embora o emprego esteja longe de depender apenas de variáveis individuais, há um cruzamento de circunstâncias e de elementos do contexto que actuam também, deixando muitas vezes pessoas formadas muito motivadas para esta área em condições de dificuldade. Não procuramos o testemunho exclusivo de animadores bem sucedidos ou apenas em situação de emprego, entre aqueles que explicitaram mais longamente o seu percurso, encontra-se uma animadora desempregada. Contudo, procurámos em cada percurso, um traço distintivo e alguns factores de bem estar, uma vez que isso pode constituir um ponto de ancoragem para outros que se encontram, e com razão, numa situação de falta de confiança e sem muita esperança. Constatámos que há dois tipos de percurso, um primeiro tipo é o do animador que escolhe praticamente desde a sua formação inicial uma área e um tipo de público, aprofundando e enriquecendo o que faz, sem se desviar muito do objectivo que traçou. Um segundo tipo é o do animador que prefere experimentar várias áreas e diversos tipos de público, umas vezes porque é seu desejo que assim seja, outras porque as oportunidades profissionais assim o ditam. Intitulamos os primeiros como percursos *homogéneos* e os

segundos como percursos *heterógenos*. No primeiro tipo encontramos três âmbitos de desenvolvimento profissional que aparecem combinados com o tipo de população: animação sociocultural com a população idosa; animação sociocultural com crianças e adolescentes e animação sociocultural com a comunidade (jovens e adultos).

Percursos homogêneos

Animação sociocultural com a população idosa

IM

A IM é uma animadora que investiu claramente num sector- o do trabalho com idosos- tanto antes como depois de adquirir a sua formação no ensino superior. Essa persistência fez com que adquirisse sempre mais formação na área, num percurso contínuo de aprendizagem e de trabalho que foi aprofundado. Ao mesmo tempo aproximou-se gradualmente do que realmente gostava de fazer, estando actualmente a trabalhar com os idosos de meio rural, num tipo de resposta que se aproxima das que são oferecidas pelas universidades sénior, contudo, a proximidade da população permite criar respostas mais diferenciadas e de acordo com as necessidades das pessoas. Tem reconhecimento como animadora sociocultural e não evidencia dificuldades de maior no exercício profissional.

LF

A LF destaca o facto de ter iniciado o seu curso superior de animação sociocultural numa idade improvável (44 anos), depois de experiências profissionais mais próximas e mais

distantes desta área. Contudo, essas experiências determinaram o seu gosto por cuidar dos outros e a opção, desde logo no próprio curso, por trabalhar com a população idosa. Iniciou um estágio profissional imediatamente a seguir à conclusão do curso e foi nessa mesma instituição que veio a encontrar emprego. Sublinha a necessidade de ouvir os idosos e compreendê-los, destacando o elevado nível cultural da população do lar no qual trabalha. Considera que a formação contínua é essencial, tendo continuado a frequentar acções focadas na área.

Animação sociocultural com crianças e adolescentes

DG

A DG é uma animadora sociocultural licenciada, concluiu o seu curso há cinco anos. A sua opção foi sempre a de trabalhar com crianças mas o enquadramento que conseguiu no âmbito da Educação não formal nunca a satisfez completamente, dada a predominância, nos últimos anos, do apoio ao estudo se incluir nas actividades de tempos livres. A pressão da educação formal sobre a não formal, fez com que procurasse projectos alternativos, quer nesta mesma área (investindo mais em dinâmicas de ludoteca), quer numa associação que tem formação e a organização de eventos como alvo. Luta para que o seu trabalho com crianças seja reconhecido como o de uma animadora sociocultural e não de uma professora. No seu percurso destacamos a persistência pelo reconhecimento da profissão num contexto em que isso não é muito fácil: a educação.

PR

Tendo feito um curso profissional, a PR já trabalhava como animadora numa organização não governamental (ONG), actuando esta sobretudo numa dimensão local, ainda que com ligações internacionais, nomeadamente ao nível do voluntariado europeu jovem. Afirma que desde sempre teve como preferência a área artística e o trabalho com crianças e jovens, procurando ligar às artes à inclusão social. Refere como grande dificuldade do trabalho nas ONG o facto de estarem sempre sujeitas a financiamento para o desenvolvimento dos projectos, quase sempre fundos europeus. Houve uma altura em que tendo cessado esse financiamento, a ONG em que trabalhava deixou de poder contar com ela. Contudo, tentou sempre manter-se activa, fazendo pequenos trabalhos e projectos nas escolas, até que essa situação se inverteu. Destaca que o seu trabalho se realiza sem horários predefinidos, a qualquer hora e dia da semana e que para além disso se faz um esforço enorme para captar fundos para os projectos.

NS

O NS, quando realizou o seu curso de ensino superior em Animação Sociocultural, já trabalhava como técnico do arquivo da Camara Municipal de Setúbal. O seu projecto de estágio já considerava uma expansão das actividades do arquivo, considerando uma dimensão educativa. Contudo, a seguir a adquirir a licenciatura sentiu-se com confiança suficiente para propor a divulgação do arquivo junto da

população estudantil dos diversos níveis de ensino, este trabalho foi tão bem aceite pelas escolas que originou, no final deste ano lectivo, a criação do serviço educativo do arquivo. O NS tem escrito regularmente sobre este projecto para revistas da área. A maior dificuldade, sucessivamente ultrapassada, era sobretudo a de criar actividades apelativas tendo por base um arquivo municipal.

Animação sociocultural na comunidade

JF

O JF é o animador sociocultural mais experiente, tendo começado a trabalhar no âmbito do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ), como muitos animadores socioculturais que iniciavam a profissão no âmbito associativo, sem terem formação específica de nível secundário e/ou superior. Só mais tarde efectou o curso superior no instituto Piaget, tendo sido da primeira turma de formandos. Fez várias intervenções em bairros sociais na área do Barreiro, tendo sido técnico da câmara a partir de 1977, trabalhava essencialmente com jovens mas também com adultos, já que estes se procuram organizar em comissões de moradores para melhorar as condições de vida nos bairros. Este tipo de trabalho foi aquele que mais o agradou efectuar como animador sociocultural, actualmente continua na autarquia mas não exactamente com as mesmas funções.

Percursos heterógenos

LT

O LT é um animador que tem já uma carreira longa, tecida a partir da sua formação profissional na área. Teve uma experiência diversificada, bastante centrada na intervenção comunitária e no trabalho com população desempregada, desenvolvida através de projectos liderados por instituições públicas e em iniciativas associativas. Todas essas experiências parecem ter desembocado favoravelmente no emprego estável que hoje tem numa autarquia, na área da programação cultural mas também na sua própria iniciativa privada, gerindo um café muito especial, com uma vertente cultural e artística. Sublinhamos, do seu contributo, a persistência em prosseguir na área, mesmo quando as dificuldades surgiram e diversificação de experiência e contextos (trabalhou em Angola e Cabo Verde) o que facilitou a sua capacidade de adaptação. Considera que um programador cultural, profissão que actualmente exerce, não é bem um animador sociocultural, não obstante gostar bastante do que faz.

AN

O AN é o licenciado em animação sociocultural mais recente, presente neste debate, uma vez que terminou o seu curso em Julho de 2015. Não esteve ainda desempregado, aceitou o primeiro trabalho em part time nas actividades de

enriquecimento escolar de uma escola pública, na área do Inglês. Afirma que a escola procurava alguém que não fosse professor para não correr o risco que as actividades se transformassem em aulas, uma perspectiva interessante e em contraste com muitos estabelecimentos privados que dão prioridade aos trabalhos de casa. Seguidamente encontrou lugar numa empresa que se dedica a promover a educação financeira, também em part-time, mantendo-se assim a trabalhar com a população infanto-juvenil. Mas a seguir o novo desafio surgiu direccionado à população idosa, um trabalho a tempo inteiro numa empresa que organiza com periodicidade regular actividades em várias instituições de idosos. Salientamos no seu percurso o poder de iniciativa, a valorização das primeiras ofertas no sentido de vir a ganhar experiência profissional para ir progredindo mais. A adaptação a empregos de natureza tão diferente é também um dado importante que demonstra a plasticidade do animador e, em particular, do NA.

A MM, também licenciada em animação sociocultural nunca teve um emprego formal como profissional da área. No primeiro ano após o curso entrou no serviço de voluntariado europeu (SVE), tendo estado 7 meses na Macedónia, numa aldeia, no interior do país. Essa experiência, de forte contraste cultural, foi muito rica para ela e esteve sobretudo ligada à animação comunitária, providenciando bens culturais em falta, nomeadamente alfabetização. No ano seguinte deu continuidade aos seus estudos na área da intervenção social que foi sempre da sua preferência, frequentando um mestrado.

Continua a fazer voluntariado sempre que essa oportunidade surge.

Considerámos importante realçar os traços comuns destes percursos:

- Persistir em encontrar emprego na área.
- Aproximar-se gradualmente do que mais se gosta em termos de área e tipo de população.
- Escolher (ou encontrar) uma determinada área de trabalho e continuar a formação inicial, procurando formação contínua.
- Investir em manter-se activo, mesmo que seja continuando os estudos ou efectuando voluntariado.
- Ter iniciativa própria mais do que confiar nas estruturas mais tradicionais de busca de emprego.
- Manter acesa a vontade de ser animador sociocultural, mesmo quando as funções oferecidas não são exactamente essas, procurar dar-lhes essa tónica.

De realçar ainda que a amplitude de funções possíveis exercidas por estes animadores socioculturais evidencia a diversidade do tipo de trabalho que se pode desenvolver e de populações com as quais é possível trabalhar, o que é uma vantagem face a outras profissões de banda mais estreita. Esta grande vantagem pode, contudo, acarretar algumas consequências menos positivas, nomeadamente a de tornar a profissão imprecisa, difícil de explicitar socialmente em termos de funções.

5. As dificuldades

Considerámos ainda as dificuldades que foram relatadas, estas tendo como fonte tanto os testemunhos, como as várias participações ocorridas. São as seguintes:

1.Os estágios profissionais, após o seu término, raramente geram emprego na instituição em que ocorrem. Realce-se ainda que os próprios centros de emprego evidenciam dificuldade em encaminhar os animadores socioculturais pois desconhecem a amplitude da profissão e as suas funções.

2.Continua a existir um grande desconhecimento social sobre a profissão, aqui evidenciam-se algumas tendências pouco positivas:

- a profusão de atividades ligadas ao entretenimento nos últimos tempos, assim como a eclosão de eventos ligados a uma cultura de lazer baseada no consumo rápido (festivais, festas temáticas, etc) fez com que não só o senso comum ligasse os animadores a estas iniciativas, incentivando a uma concepção errónea da profissão que já marca até muitos daqueles que procuram este curso (concebem-se neste papel). Nestas funções são eles próprios assemelhados a entertainers ou organizadores de eventos, desvirtuando a implicação social que caracterizou a profissão desde a sua emergência. Acresce que os jovens são já actualmente fruto desta “cultura” e não da cultura associativa que marcou anteriores décadas, nomeadamente dos anos 60 e 70 (século XX)

- A crise financeira e económica que assolou grande parte do mundo ocidental a partir de 2008 gerou uma nova emergência para profissões de cuidado social mas paralelamente com as dificuldades que as instituições atravessam não se gerou emprego

nestas áreas de intervenção. Paralelamente estas situações de emergência tendem a incentivar mais uma cultura de assistencialismo do que condições de mudança, levando a que muitos animadores socioculturais se aproximassem, quanto a nós perigosamente, da profissão de técnico de serviço social. A continuidade dos estudos para serviço social parece evidenciá-lo.

- Com os cursos de ensino superior têm-se vindo a abrir portas em instituições e com determinados tipos de população que tradicionalmente não albergavam animadores socioculturais, é o caso das escolas, dos hospitais, das instituições que trabalham com crianças e jovens em risco (centros de acolhimento, centros educativos), com necessidades educativas sociais e com problemas de saúde mental, em valências da saúde como os cuidados continuados e paliativos. É também evidente a abertura de portas em áreas turísticas, sobretudo ligadas ao turismo cultural e de natureza. Contudo, não correspondem a estes pedidos concretos de estágios que chegam às escolas, posterior emprego, a maior parte das vezes porque a profissão não existe no mapa de pessoal das instituições, por exemplo, está contemplado que os hospitais pediátricos ou com essa valência possam contratar educadores, mas não animadores socioculturais.

- Desvirtuaram-se áreas de tradicional inserção dos animadores socioculturais, tais como as actividades de tempos livres que nasceram intrinsecamente ligadas à educação não formal e cujo tempo foi actualmente “canibalizado” pela educação formal, reduzindo-se grande parte destes centros ao apoio ao estudo (até a

designação mudou), passando a procurar “professores em vez de animadores socioculturais.

3.Os salários oferecidos a licenciados raramente estão ao nível de um técnico superior. De salientar que não há muitas profissões em Portugal em que se verifique simultaneamente uma formação de nível secundário e superior que formem para uma profissão com designação idêntica, ainda que o estatuto de animador sociocultural elaborado em 2011 pela ADPASC denomine um como técnico superior e outro como assistente técnico. Num país com a dimensão de Espanha ou semelhante talvez as instituições possam englobar uns e outros com a distinção que é contemplada no estatuto, mas na dimensão portuguesa em que temos sobretudo micro empresas, micro associações, tal distinção é muito difícil de operar e as funções de uns são simultaneamente as dos outros. Na prática isso permite ter licenciados a trabalhar com o estatuto remuneratório de não licenciados, ainda que saibamos que nos últimos tempos os salários de 500 euros se tenham tornado uma realidade para qualquer tipo de licenciatura.

6. As principais questões em debate

Do debate realizado emergiram algumas questões interessantes que não são possíveis esgotar no âmbito deste artigo, designadamente:

1.Voluntariado

O voluntariado é a porta de entrada para muitos animadores socioculturais nas instituições, permitindo-lhes experiências profissionais que de outra forma seriam de difícil acesso, como é o caso de missões em

países estrangeiros. Contudo, o voluntariado é também o que permite que em Portugal muitas instituições sobrevivam sem o pessoal técnico de que efectivamente necessitam. Assim, muito embora o voluntariado seja uma função nobre da sociedade civil, constata-se que não é praticado da mesma forma em países (mais) pobres e (mais) ricos, sendo que nos primeiros tende a ocupar desempregados formados na área e não trabalhadores que prestam um apoio socialmente válido, até noutra área diferente daquela em que exercem a profissão.

2. Áreas emergentes e áreas tradicionais

Áreas tradicionais como as do trabalho comunitário, nomeadamente em bairros sociais ou com comunidades migratórias têm vindo a decair, dos participantes no debate apenas os animadores socioculturais mais velhos relatavam este tipo de experiências de trabalho. Outra área que já focamos como problemática é da Educação não formal, uma vez que a componente lúdica é restrita aos períodos de interrupção lectiva e mesmo assim não na totalidade. Por outro lado emergem aqui dinâmicas interessantes, por exemplo, a nível cultural por parte das autarquias, de museus e bibliotecas, que estão a gerar perspectivas interessantes de trabalho aos animadores, ampliando a área dos serviços educativos (veja-se o caso de N que integrou um serviço educativo num arquivo municipal). Sem dúvida, a área em que mais animadores socioculturais jovens tinham encontrado emprego era a do trabalho com a população idosa. Contudo, esta obriga a um reenquadramento no âmbito dos cursos e a possíveis especializações complementares, assim como a orientações de tipo deontológico que ajudem os animadores a enquadrarem-se e a construírem segurança que lhes permita imporem-se em instituições em que nem sempre existem as melhores práticas.

3. Profissão, desenvolvimento profissional e carreira

Os animadores socioculturais sentem-se muitas vezes “desamparados” no exercício da profissão, pois ao contrário de outras, não há propriamente um sindicato ou alguém que os represente do ponto de vista profissional. As associações existentes fazem um trabalho sem dúvida muito meritório mas não têm este âmbito e/ou funções, nunca poderão apoiar, por exemplo, um animador em situação de litígio profissional. Por outro lado, a não filiação dos animadores socioculturais nas associações existentes após a conclusão dos seus cursos (a maioria dos presentes no debate estava nessa situação) faz com que se sintam desagregados, ou seja, sem elos com os outros também não reforçam as suas próprias lógicas de desenvolvimento profissional. Neste caso, uma relação mais estreita destas associações com as escolas profissionais e de ensino superior seria importante, pois ao agregar recém licenciados reforçam-se e apoiam também aqueles que se iniciam na profissão. Os presentes sublinharam ainda a necessidade de continuidade dos seus estudos, relevando mais a componente profissional do que a académica. Contudo, para os que prosseguem estudos académicos, a formação, tanto o nível de mestrados como de doutoramento, com enfoque na animação sociocultural é reduzida, sendo que ao escolherem áreas paralelas, isso tem consequências a nível da coesão profissional.

7. Em jeito de conclusão

Na animação sociocultural importa especialmente gerar processos de inclusão, criando participação ativa dos diversos intervenientes, promovendo espaços de comunicação e de estímulo o desenvolvimento pessoal e social de pessoas e grupos. Como refere Ventosa, “a prova do valor da animação sociocultural está no grau em que consegue educar o individuo para ser capaz de alcançar o desenvolvimento pleno das suas capacidades” (Ventosa, 2014, p.24). É verdade que a diversidade e

abrangência de funções exercidas e aqui já testemunhadas não coloca todos numa relação com a população em que o objetivo referido por Ventosa se torne possível com o mesmo grau de alcance e profundidade, mas é fundamental que essa seja uma aspiração do animador sociocultural. O reconhecimento da profissão depende também da construção da sua singularidade. De acordo com Barbosa “O reconhecimento social da profissão de Animador Sociocultural, em Portugal, é, neste momento, mais visível do que o reconhecimento institucional constante, por exemplo, na Classificação Nacional das Profissões do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Esse reconhecimento social é patente nas informações prestadas por organizações várias – Fórum Estudante e Cidade das Profissões¹, por exemplo – que assumem a missão de esclarecer os jovens candidatos ao Ensino Superior sobre a oferta formativa disponível e as respectivas saídas profissionais: referem-se explicitamente à profissão de Animador Sociocultural e a seu respeito dizem, por exemplo, que o “mercado de trabalho (para o Animador Sociocultural) é pequeno e (que) muitos animadores trabalham em regime de free-lancer, elaborando os seus próprios projectos de animação (...) (e que) este ainda é um mercado com muito potencial a desbravar” (Barbosa, 2011, p.7).

Qualquer iniciativa de mapear a inserção profissional dos animadores socioculturais de uma forma ainda mais sistemática do que aquela que aqui fizemos e que tem as limitações inerentes à metodologia que seguimos e à nossa inserção local, nos parece muito pertinente. Neste aspecto, o marketing social da profissão pode assumir-se tão ou mais importante que todas as diligências formais que têm sido feitas, estas também a carecer de um ponto de situação que permita saber do “estado da arte”.

Consideramos que a própria metodologia empregue pela APDASC de estimular ciclos de debate em relação com o congresso é de louvar, porque não se pode falar de participação como uma função essencial da Animação Sociocultural sem a praticar.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria Sidalina (2008). Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Captado em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/180.pdf>
- Costa, Carlos (coord.) (2010). *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos Animadores*. Porto, Livpsic.
- Ferreira, Ilídio Fernando (2008). A animação sociocultural e as transformações do mundo do trabalho. In J.D. Pereira, M.F. Vieites, M. Lopes (coord.) *A Animação Sociocultural e os desafios do Século XXI*. Intervenção - Associação para a promoção e Divulgação Cultural.
- Figueiredo, C., Cordeiro, S. (2010). Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projecto na formação de Animadores Socioculturais. In C. Costa (coord.) *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos Animadores*. Porto: Livpsic.
- Gama Barbosa, M.T. (2011). *A Construção da Identidade Profissional dos Animadores Socioculturais*. In <http://quadernsanimacio.net>; nº 13 enero de 2011; ISSN: 1698-4044
- Martinez, R. (2010). A Animação e as Escolas Superiores de Educação. *Revista Medi@ções*, vol. 1, nº 2. pp 103-104

- Palhares, José Augusto (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e Representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 27, pp. 109-130.
- Palhares, José Augusto. (2009). Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 53-84.
- Pinto, Luis Miguel (2007). *Educação Não Formal, um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de mestrado. Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Pires, Carlos (2012). *A "escola a tempo inteiro" - Operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico - uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lopes, Marcelino de Sousa e Peres, Américo (2008). A Formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. In J. Dantas, M. Vieites e M. Lopes. *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Salgado, Lucília (1990). O outro lado da Educação - para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp 105-119.
- Salgado, Lucília (2008). A acção formativa no campo da Animação Sociocultural na Escola Superior de Coimbra. In J. Dantas, M. Vieites e M. Lopes. *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Ventosa, Victor. Um nuevo enfoque de la ASC como didáctica de la participación orientada a desarrollar la cultura participativa a través de la participación en la cultura. In A.Fontes, J.Sousa e

M.Pedro Lopes. *Da participação na cultura à cultura da participação*. Óbidos: RIAP, Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural, Nodo Português.

- Vieira, Diana, Coimbra, Joaquim Luís (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, nº 7, pp 1-10.



AUTORES

Abraão Costa // Mestre em Animação SocioCultural e Associativismo pela Universidade do Minho e Licenciado em Animação SocioEducativa com especialização em Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Educação de Coimbra tem uma vasta experiência humanitária internacional em países como a Síria, Cabo Verde, Perú, Turquia, entre outros. É Professor, Animador, Autor de mais de uma dezena de obras pedagógicas e de ficção e Coordenador de vários projetos internacionais de intervenção sociocultural, comunitária e educativa. Tem experiência sobretudo nas áreas da Animação SocioCultural, no trabalho com cidadãos com necessidades educativas especiais e portadores de deficiência, no Teatro Inclusivo, Expressão Corporal e Simbologia Grupal, metodologia que ajudou a formar e divulga um pouco por todo o mundo. É atualmente diretor dos Cursos Profissionais de Animação Sociocultural e Apoio Psicossocial na Cooperativa de Ensino Didáxis. Leciona ou lecionou as disciplinas de Comunidade e Intervenção Social, Área de Expressões e Animação SocioCultural. É ainda docente de Técnicas de Animação e Acolhimento no Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural. Desempenha as funções de Secretário-Geral e Coordenador Pedagógico em várias organizações não governamentais de caráter nacional e europeu, coordenando projetos internacionais de desenvolvimento local e intervenção comunitária. Salientasse o seu trabalho na PASEC - Plataforma de Ação Socioeducativa e Cultural, no Movimento Internacional de Apostolado de Adolescentes e Crianças e na Confederação Nacional de Ação Sobre o Trabalho Infantil. Conferencista em inúmeros congressos mundiais e europeus, as suas exposições são

sobretudo dedicadas aos temas da Animação Sociocultural, Metodologias Participativas, Educação para a Cidadania e Participação Juvenil. Animador Socioeducativo de vários grupos juvenis e têm uma grande experiência na gestão de Dinâmicas e Trabalho em Rede de promoção do Protagonismo juvenil e Democracia Participativa. É formador da Agência Nacional para a Gestão do Programa Erasmus + - Juventude em Ação da União Europeia e entre outras responsabilidades coordenou Plano Nacional de Formação "Desporto e Juventude - aceita o Desafio".

Alfredo Dias // Professor Adjunto (equiparado), desde 1999, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Licenciado em História (1981), Mestre em Espaço Lusófono: Cultura, Economia e Política (2002) e doutorado em Geografia Humana (2012). Investigador no grupo “Migrare” do Centro de Estudos Geográficos (IGOT). Investigação e trabalhos publicados no âmbito da Educação e da História Colonial Portuguesa (Séculos XIX e XX). Co-coordenador da unidade curricular eletiva “Educação para o Desenvolvimento”, oferecida na Licenciatura em Educação Básica. Docente e membro da equipa de coordenação do Curso de Licenciatura em Animação Sociocultural, desde 2007, e das equipas de tutoria dos estágios profissionais desse mesmo curso.

Ana da Silva // Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Departamento de Línguas e Literaturas e muitas outras funções na ESES e em Projetos de Animação e Educação; Professora Especialista em Educação e Intervenção Não Formal: Animação Sociocultural e Formação de Animadores/as (desde 2012); Doutoranda em Intervenção Psico-Socioeducativa da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Vigo (desde 2006). DEA em

Intervenção Psicossocioeducativa pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Vigo (2008); Curso de Doutoramento em Ciências Literárias pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2000); Mestrado em Literaturas Comparadas, Portuguesa e Francesa, Séculos XIX e XX, pela FSCH-UNL(1998); Maîtrise em Langues Vivantes Étrangères: Portugais, pela Universidade de La Sorbonne-Nouvelle - Paris III (1989), Reconhecimento do curso pela FSCH-UNL (1994). Sócia Honorária da APDASC.

Carla Cibebe Figueiredo // Carla Cibebe Figueiredo é licenciada em Psicologia da Educação (ISPA, 1996), tendo ainda o mestrado em Relações Interculturais e o doutoramento em Educação. Exerceu a sua profissão no Ministério da Educação (Instituto de Inovação Educacional) até 1999, ano em que transitou para a Escola Superior de Educação de Setúbal como docente. Está actualmente inserida no departamento de Ciências Sociais e Pedagogia, coordenando o curso de Animação e Intervenção Sociocultural. Tem feito vários projectos de intervenção comunitária com instituições parceiras e apoiado escolas inseridas em Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP).

Carlos Costa // Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Animação Sociocultural pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves (Concluída a componente teórica); Licenciatura em Animação Sociocultural pela Escola Superior de Educação Jean Piaget – Campus Académico de Vila Nova de Gaia (2003/04); Bacharelato no Curso Superior de Animadores Socioculturais pela Escola Superior de Educação Jean Piaget - Campus Académico de Vila Nova de Gaia (2000/03); Curso Tecnológico de Animação Social

pela Escola Secundária João da Silva Correia em S. João da Madeira (1997/00); Técnico Superior – Animador Sociocultural na Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, a exercer funções na Biblioteca Municipal Ferreira de Castro (desde 2005); Docente no Curso de Especialização Tecnológica (CET) de Gestão de Associações e Economia Social no Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA) de Vila Nova de Gaia (2010); Animador Sociocultural da Associação de Jovens “Ecos Urbanos” (2004/2005); Animador Sociocultural na Delegação de Cucujães da Cruz Vermelha Portuguesa (2001/2005), onde foi responsável pelo Ateliê de desenvolvimento das competências pessoais e sociais da Escola E.B. 2,3 Dr. Ferreira da Silva, no âmbito do Plano Municipal de Prevenção Primária das Toxicodependências da Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, e pelo Atelier de Tempos Livres “Pequenos e Traquinas”, na Sede da Cruz Vermelha de Cucujães; Animador Sociocultural na Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de S. João da Madeira (2001); Coordenador da Coleção “Animação Sociocultural” da LIVPSIC – Livraria da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (desde 2010). Coordenador da Obra “Animação Sociocultural: “Profissão e Profissionalização dos Animadores”, editada pela LIVPSIC (2010); Coordenador da Obra “Animação Sociocultural, Voluntariado e Cidadania Ativa”, editada pela LIVPSIC (2011); Coordenador da Obra “Animação Sociocultural, Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações”, editada pela Alfarroba (2012); Presidente e sócio fundador da APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural; Diretor de Comunicação e sócio fundador da RIA – Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural (2006/08); Presidente da Comissão Executiva do I Congresso Nacional de Animação Sociocultural “Profissão e Profissionalização dos Animadores” (2010);

Presidente da Comissão Executiva do XIII Congresso Internacional de Animação Sociocultural "Voluntariado e Cidadania Ativa" (2011); Presidente do XV Congresso Internacional de Animação Sociocultural "Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações" (2012); Comunicações públicas em vários Congressos, Colóquios, Encontros, Jornadas, Conferências e Seminários sobre Animação Sociocultural realizados a nível nacional e internacional; Colaborador com vários artigos publicados nas revistas "Quaderns d' Animació i Educació Social" (ISSN 1698-4044), "Práticas de Animação" (ISSN 1646-8015), "Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana" (ISBN 1980-0606). Formador e Consultor na área da Animação Sociocultural; Dirigente associativo desde 1999.

Célia Martins // Professora Assistente (equiparada), desde 2008, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Licenciada em Geografia, variante de Planeamento e Gestão do Território (2004), Mestre em Geografia – Planeamento Regional e Local (2009). Investigadora no grupo “Migrare” do Centro de Estudos Geográficos (IGOT). Investigação e trabalhos publicados no âmbito das Migrações e Educação, Geografia Económica e Desenvolvimento Regional e Local. Docente no Curso e elemento da Coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural, desde 2008, e docente da Licenciatura em Educação Básica. Integra as equipas de tutoria dos estágios profissionais do curso em Animação Sociocultural.

Joana Campos // Professora Adjunta, desde 2009, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, anteriormente na Escola Superior de Educação de Santarém (1997/2009). Licenciada em Sociologia (FCSH-UNL/1996) Mestre em Ciências da Educação (IE-UCP-

2000) e doutorando em Sociologia (ISCTE), com uma tese no âmbito do tema das conhecimento profissional e profissionalização. Investigadora do CIES-ISCTE (desde 1997) e membro permanente do Observatório da Segurança Escolar-ME (desde 2005). Docente do Curso e elemento da Coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESE Lx, desde 2009, e das equipas de tutoria dos estágios profissionais desse mesmo curso. Mais recentemente integra a Coordenação do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

Laurence Vohlgemuth // Professora Adjunta, desde 1993, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Mestre em Education, Formation, Insertion, (Université Toulouse Le Mirail, França - 1998) e doutoranda em Equidade e Innovación en Educación, (USC-Espanha). Investigação e trabalhos publicados no âmbito da Educação, em contextos formais e não formais. Docente do Curso e elemento da Coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESE Lx, desde 2010, e das equipas de tutoria dos estágios profissionais desse mesmo curso. Integra igualmente, desde 2011, as equipas de supervisão de estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

Mario Viché González // Doctor en Educación por la UNED. Profesor de Educación Primaria. Profesor Asociado de la Universidad de Valencia. Socio honorífico de APDASC (Portugal). Miembro de Honor del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana. Miembro del Consejo Académico de la “Fundació Enric Soler i Godes”. Editor de la revista digital <http://quadernsanimacio.net>. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Miembro de la RIA (Red Iberoamericana de Animación Sociocultural). Ex-Director del Festival Internacional Cinema Jove de Valencia. Copresidente de l'aiffa (Agència per la promoció, formació i foment de l'audiovisual). Asesor editorial de Edicions del Bullent.

Mercedes Montaner Darás // Graduada en Educación Social - *UNED*. Centro Tomas-Valiente Alzira (Valencia) Educadora Social IES José Soler de Benifaió. Educadora Social/Tasoc IES Sucro de Albalat de la Ribera. Monitora de personas con Discapacidad. IVAS. Monitora en las vacaciones de las personas con discapacidad de diferentes residencias en Hotel Luna en Segorbe (Valencia) y Alicante (Valencia) (Agosto 2014). Técnica en Animación Sociocultural/ Educadora Social IES SUCRO de Albalat de la Ribera en la Comunidad Valenciana. Coordinar y dirigir proyecto educativo “SUCRO JOVE” del Centro Educación (Octubre 2013/julio 2014).

Nuno Guerreiro Soares // Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural. Pós-graduação em Práticas Culturais para Municípios. Co-organizador do Ciclo de Debates Pré-Congresso Setúbal (XXI Congresso Internacional de Animação Sociocultural "Cooperação, Desenvolvimento e Futuro" 2015 – APDASC). Coordenador do Serviço Sociocultural do Arquivo Municipal de Setúbal/Câmara Municipal de Setúbal. Fundador do Projeto AnimArq/Câmara Municipal de Setúbal. Dirigente associativo voluntário desde 1989. Membro Associado da APDASC.

Sandra Cordeiro // Sandra Cordeiro concluiu em 1997 o Bacharelato em Animação Educativa e Sociocultural, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e, mais tarde (2000), nessa mesma instituição, a Licenciatura na mesma área. Desde 1998 que exerce a

profissão no âmbito Divisão de Educação do Departamento de Educação e Intervenção Social da Câmara Municipal de Palmela. Paralelamente tem-se dedicado ao empreendedorismo na área do Desenvolvimento Sustentável e é desde 2007 Sócia Gerente da EcoVitae, Lda. A partir de 2009 iniciou colaboração como docente do ensino superior na Escola Superior de Educação de Setúbal, no curso de Animação e Intervenção Sociocultural.

Victor J. Ventosa Pérez // Fundador y Presidente de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA). Responsable de la Red de Centros Municipales de Participación Ciudadana de Salamanca. Jefe de la Sección de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca. Profesor universitario invitado en diversas Universidades europeas y americanas. Consultor internacional y experto colaborador del INCUAL (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España). Director de la colección de libros “Red Iberoamericana de Animación” en la Editorial CCS. Ha publicado 38 libros de educación, animación sociocultural, teatro, ocio y música, así como múltiples artículos en revistas especializadas. Conferenciante invitado en más de 300 Congresos, Seminarios y demás eventos académicos nacionales e internacionales.