

A photograph showing several hands of different skin tones placing large, colorful puzzle pieces (red, orange, yellow, purple, and grey) onto a white surface. The puzzle pieces are interlocking, symbolizing teamwork and the assembly of a larger picture. The background is a light, textured surface with decorative circular elements in red, orange, and teal.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
NO QUADRO DA EDCG
NAS ONGD EM PORTUGAL:
**POTENCIALIDADES,
DIFICULDADES
E CAMINHOS DE AÇÃO**

ONGD
PLATAFORMA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO QUADRO DA EDCG NAS ONGD EM PORTUGAL: **POTENCIALIDADES, DIFICULDADES E CAMINHOS DE AÇÃO**

Ficha técnica

Título: Educação Não Formal
no quadro da EDCG nas ONGD
em Portugal: potencialidades,
dificuldades e caminhos de ação

Investigação e Redação:

Coordenação: Dalila Pinto Coelho e João
Caramelo / Redação: Dalila Pinto Coelho, Ana
Beatriz Pinho, João Caramelo e Ana Luísa Costa

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção
Educativas da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto

Edição: Plataforma Portuguesa das ONGD

Data: junho de 2023

Local de edição: Lisboa

Design Gráfico e paginação: A Cor Laranja



Este relatório foi elaborado para a Plataforma Portuguesa das ONGD por Dalila Pinto Coelho, João Caramelo, Ana Beatriz Pinho e Ana Luísa Costa. As opiniões veiculadas são da responsabilidade exclusiva das pessoas mencionadas, não exprimindo posições institucionais nem vinculando qualquer instituição.

A equipa de investigação agradece a todas as organizações não governamentais para o desenvolvimento e profissionais que contribuíram para a concretização das várias fases do estudo. Agradece também à Plataforma Portuguesa das ONGD pelo apoio continuado na discussão dos instrumentos e opções principais do estudo e na divulgação do mesmo junto das suas entidades associadas.

O trabalho de Dalila Pinto Coelho foi apoiado pelo Governo de Portugal, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT, IP), no âmbito do financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (projetos com as refs. UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

O trabalho de Ana Luísa Costa foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT, IP) (bolsa de doutoramento com as refs. PD/BD/135472/2017 e COVID/BD/152738/2022). Foi também apoiado pela FCT, IP, no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (projetos com as refs. UID/CED/00167/2019, UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

Porque defendemos a igualdade de género como um valor intrínseco aos Direitos Humanos onde se lê "o" deve ler-se também "a" sempre que aplicável, de forma a garantir o respeito pela igualdade de género também na escrita. Pode copiar, fazer download ou imprimir os conteúdos desta publicação (utilize papel certificado ou reciclado). Pode utilizar trechos desta publicação nos seus documentos, apresentações, blogs e website desde que mencione a fonte.

Índice

Lista de siglas e acrónimos -----	03
Lista de figuras -----	03
Introdução -----	04

I. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

06

EDCG e contexto político -----	08
Educação não formal: elementos para a sua compreensão -----	10
ONGD, EDCG e ENF: interseções e desafios -----	16
Nota metodológica -----	22

II. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL NAS ONGD EM PORTUGAL: UM RETRATO POSSÍVEL

24

Situação, perspectivas e orientação -----	26
Efeitos -----	30
Desafios e propostas -----	34

III. OLHAR(ES) DA SOCIEDADE CIVIL

36

Identidade e natureza da ENF -----	38
Valorização (política) da ENF -----	40
Condições para a ENF -----	42
Circunstâncias da ENF -----	44

IV. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

48

Potencialidades -----	50
Preocupações -----	55
Caminhos de ação -----	61

FONTES CONSULTADAS

64

Lista de Siglas e Acrónimos

- APCEP** Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente
CNE Conselho Nacional de Educação
CGpDS Iniciativa Ibero-americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável
DEAR Development Education and Awareness Raising
EAEA European Association for the Education of Adults
ED Educação para o Desenvolvimento
EDCG Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global
EF Educação Formal
EFA Educação e Formação de Adultos/Educação e Formação de Pessoas Adultas
EI Educação Informal
ENED Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ENF Educação Não Formal
ESPA Entidades Subscritoras do Plano de Ação (da ENED 2018-2022)
GENE Global Education Network Europe
ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG Organização Não Governamental
ONGD Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
OSC Organizações da Sociedade Civil
PPONGD Plataforma Portuguesa das ONGD

Lista de figuras

- Figura 1** Elementos característicos da ENF – síntese
Figura 2 Opções metodológicas do estudo
Figura 3 Temas-chave dos grupos de discussão focalizada

Introdução

O presente estudo sintetiza o processo e resultados que se levaram a cabo para a concretização do estudo “Educação Não Formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: potencialidades, dificuldades e caminhos de ação”, elaborado para a Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento e financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. O trabalho aqui relatado foi desenvolvido por uma equipa de investigação do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na sequência do convite à apresentação de propostas para a sua realização em maio de 2022.

A execução e finalização do estudo decorreu entre junho de 2022 e junho de 2023, e compreendeu a auscultação, em diferentes momentos, de ONGD associadas da Plataforma Portuguesa das ONGD que, à data do início do estudo, tinham a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) como uma das suas áreas de intervenção.

O estudo abrangeu duas dimensões, respetivamente, de caracterização e mapeamento, e de problematização e análise de efeitos da **ENF no**

quadro da EDCG (adiante, ENF/EDCG¹) destas organizações. Para cada uma destas dimensões foram formuladas questões de investigação, para cuja resposta se procurou contribuir através de análise de documentação relevante, da realização de entrevistas junto de profissionais de EDCG das ONGD, da caracterização do perfil organizacional e de EDCG das mesmas, e ainda, de momentos de discussão conjunta de conclusões do estudo com profissionais das ONGD.

Assim, o estudo procurou compreender, na dimensão de caracterização e mapeamento (i) como são concebidas pelas ONGD a EDCG, a ENF e a transformação social; (ii) como se caracterizam as práticas de ENF no âmbito de EDCG nas ONGD; (iii) qual o perfil das ONGD que intervêm no quadro de EDCG e qual o enquadramento considerado relevante para o desenvolvimento da sua ação; e, na dimensão de problematização e impacto, (iv) em que medida a ENF realizada no quadro da EDCG nas ONGD contribui para a transformação social e quais os desafios, processos e sentidos dessa articulação; (v) como se repercute a ENF realizada no quadro da EDCG nas ONGD que a desenvolvem; e (vi) identificar recomendações para a consolidação

¹ Referir-nos-emos a “ENF/EDCG” para descrever a ENF no quadro da EDCG e a “ENF” e “EDCG” isoladamente quando se trate de alusões de cariz geral a cada um desses âmbitos. Deve notar-se que com frequência há confluência entre os elementos da ENF e da EDCG, por vezes limitando a compreensão das suas especificidades.



da ENF no quadro da EDCG. Dada a configuração e condições do estudo, foi assumida, desde logo, a impossibilidade de avaliar ou compreender, em rigor, o impacto da ENF/EDCG neste contexto, sendo sim possível identificar perceções a respeito dos seus possíveis efeitos, na ótica de organizações e profissionais de EDCG.

O presente documento encontra-se organizado em quatro capítulos principais. O capítulo I. Enquadramento do estudo, procura situar o estudo no cenário atual das políticas de EDCG, sintetizar elementos importantes para compreender a ENF, e fazer uma leitura de interseções e desafios da articulação ONGD, EDCG e ENF, concluindo com uma nota metodológica breve sobre o estudo².

Nos capítulos seguintes faz-se a apresentação da análise e discussão dos dados a que foi possível aceder e a síntese das suas conclusões e recomendações-chave. No capítulo II. Educação não formal na educação para o desenvolvimento e cidadania global nas ONGD em Portugal: um

retrato possível, analisa-se a situação, perspetivas, orientação e efeitos da ENF/EDCG, e identificam-se os seus desafios mais prementes e as propostas de mudança tidas como necessárias na ótica das ONGD.

O capítulo III. Olhar(es) da sociedade civil constitui uma leitura das discussões que se conduziram com profissionais de ONGD em torno de conclusões do estudo. Representando a validação de elementos centrais do estudo, as discussões aí geradas permitiram uma leitura mais aprofundada da situação da ENF/EDCG e das conclusões produzidas pela equipa de investigação.

O capítulo IV. Conclusões e recomendações procura fazer a leitura triangulada dos vários elementos teóricos e empíricos do estudo e permite a compreensão de um conjunto de potencialidades, preocupações e caminhos de ação que se consideram centrais para compreender e pensar no futuro a ENF no quadro da EDCG.

² Como auxílio à leitura, recomenda-se a consulta do relatório técnico que serviu de base à elaboração do presente documento, no qual se incluem a explicitação da metodologia usada, os elementos de caracterização, bem como os instrumentos de recolha e análise de dados criado, disponível em Coelho et al., (2023).



I. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Este capítulo procura fazer o enquadramento contextual, teórico e metodológico do estudo. Para tal, situa-se brevemente a EDCG no atual contexto político, apresentam-se alguns elementos-chave para compreender a educação não formal, propõe-se uma leitura de interseções e desafios na articulação ONGD, EDCG e ENF, e apresenta-se por fim uma nota metodológica breve sobre o estudo.





EDCG e contexto político

Este estudo decorreu num período particularmente importante sob o ponto de vista do quadro político e de políticas nacionais³ com implicações para as ONGD nacionais. Ao nível da Cooperação Portuguesa, em dezembro de 2022, foi aprovada a *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030*, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 121/2022, na qual se estabelece a visão e prioridades para a Cooperação Portuguesa nas suas áreas, em que se inclui a Educação para o Desenvolvimento⁴.

Também e especificamente ao nível da EDCG, o momento é de conclusão e avaliação da atual *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022* e de transição para o próximo ciclo desta política. Nesta medida, este estudo procurou nos seus vários momentos de recolha de dados aferir como é vista a ENF na atual ENED e que recomendações seriam importantes equacionar na sua continuidade.

Ainda no plano político nacional, importa notar a preocupação em ligar a EDCG a outros âmbitos e contextos de educação, de modo particular a educação formal e outras geografias. O alargamento da EDCG para lá do setor da cooperação para o desenvolvimento e das ONGD e a sua afirmação crescente na educação formal em Portugal tem acompanhado (ainda que em tempo próprio), o sentido da trajetória que se verifica a nível europeu (Coelho, Caramelo & Menezes, 2019; Hartmeyer & Wegimont, 2016). Isso é visível na ENED, promovida também pelo Ministério da Educação desde a

sua criação em 2009, conjuntamente com várias entidades de educação formal e não formal entre as subscritoras do seu Plano de Ação (ESPA). É, ainda, manifesto na incorporação de algumas questões e referentes da EDCG na atual política oficial de educação para a cidadania, através da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), existente desde 2017 (GTEC, 2017).

Na inscrição na realidade internacional, importa notar a ligação da EDCG à realidade europeia, construída gradualmente e desde há várias décadas. Destaca-se a este respeito a participação nacional na rede de ministérios e outros atores-chave da educação e desenvolvimento, a Global Education Network Europe (GENE), a articulação da Plataforma Portuguesa das ONGD com as suas congéneres europeias, nomeadamente, no quadro de atuação da CONCORD Europe⁵ (Coelho, 2019), bem como na Global Education Network do Centro Norte Sul do Conselho da Europa.

Mais recentemente, importa destacar o reforço da ligação ao espaço ibero-americano, através da *Iniciativa Ibero-americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável* (CGpDS), criada em 2021 pelo Camões, I.P.⁶ no quadro da sua participação na Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB, 2021). Esta iniciativa, que decorrerá até 2030 e ainda numa fase inicial da sua implementação, propõe-se potenciar a articulação Iberoamericana em matéria de EDCG e desenvolvimento sustentável, e “continuar os esforços

³ Uma síntese de marcos nacionais e internacionais mais relevantes para a EDCG em Portugal nos anos recentes encontra-se disponível na ENED 2018-2022 e na Ficha temática de EDCG (PPONGD, 2018a), cuja consulta se recomenda. Como tal, opta-se por fazer um recorte de mudanças ocorridas desde a publicação destes documentos em 2018 ou que são mais pertinentes para o presente estudo.

⁴ Embora adotando a terminologia “Educação para o Desenvolvimento” este documento incorpora uma visão do conceito que se aproxima ao plasmado na narrativa de EDCG da PPONGD (PPONGD, 2018b).

⁵ Confederação europeia de organizações não governamentais que trabalham no âmbito do desenvolvimento internacional e sustentável.

⁶ Participam nesta iniciativa Chile, Espanha, Paraguai, Portugal e Uruguai.

de conscientização, sensibilização e formação dos cidadãos sobre seu papel no desenvolvimento sustentável e sobre o valor da cooperação internacional para a implementação dos ODS à escala global"⁷.

Embora dirigida a entidades políticas (ex. agências de cooperação para o desenvolvimento), a iniciativa propõe-se, também, entre outras ações, "identificar e articular as diferentes organizações da sociedade civil e instituições públicas e outros actores interessados no processo de elaboração e implementação destas agendas" (SEGIB, 2021: 3-4). Uma vertente importante desta iniciativa é a ligação que se propõe fazer entre actores internacionais, já estabelecidos, da EDCG⁸ e actores Iberoamericanos com forte tradição de outras "educações para" diretamente relevantes para a EDCG e que com ela partilham preocupações e áreas de atuação próximas, mas não necessariamente perspectivas como/a partir da EDCG⁹. Esta iniciativa pode constituir um marco importante para ligar a vasta tradição de intervenção não formal existente em países do espaço Iberoamericano (ex. Educação Popular, entre outras) à realidade nacional, eventualmente alargando a reflexão sobre a ligação ENF e EDCG entre os actores nacionais.

Para além do já referido a nível europeu, no final de 2022 foi adotada a *Declaração Europeia para a Educação Global 2050 (Declaração de Dublin)*, promovida pela GENE, propondo uma nova definição de educação global (em que se inclui a EDCG), que marcará também a agenda da EDCG. No plano político, importa mencionar, naturalmente, a *Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), das Nações Unidas (2015), com a qual todos os dispositivos políticos acima mencionados se articulam.

Para além dos documentos e iniciativas estratégicas, no contexto nacional da EDCG, importa notar, pela primeira vez desde a sua criação em 2005, o maior aumento do montante disponível na Linha de Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento do Camões, I.P., principal instrumento de cofinanciamento nacional,

correspondendo na edição de 2023 a um total de 1 milhão de euros. Este aumento constitui um passo importante, há já muito tempo reivindicado pela Plataforma Portuguesa das ONGD (PPONGD), no sentido de assegurar uma "lógica proporcional de aumento dos financiamentos para valores aproximados aos apoios concedidos a outras áreas de atuação do Instituto. O aumento da verba disponível para projetos de EDCG seria um sinal claro do Camões, I.P. à importância que atribui à ED na promoção de um mundo mais justo e mais digno" (PPONGD, 2018a: 23).

Efetivamente, o modelo de co/financiamento da EDCG nas/aplicável às ONGD nacionais tem sido amplamente discutido e um foco de atenção particular, devido à pouca diversidade, montantes e configurações dos financiamentos disponíveis, quer nacionais, quer internacionais. Estas são, também, questões que surgem neste estudo e noutros estudos recentes (ex. Silva & Assis, 2022) de forma saliente.

⁷ <https://www.segib.org/pt-br/programa/iniciativa-iberoamericana-de-ciudadania-global-para-el-desarrollo-sostenible-cgpd/>.

⁸ Para além da já referida GENE, a UNESCO, o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

⁹ O CEPAL - Comissão Económica para a América Latina e o Caribe e a CEAAL - Conselho de Educação Popular da América Latina e das Caraíbas.



Educação não formal: elementos para a sua compreensão

Percurso histórico

Os conceitos de educação formal (EF), não formal (ENF) e informal (EI) têm uma história no campo da reflexão e pesquisa educativa que é significativamente mais recente do que os fenómenos e processos que procuram exprimir. Na verdade, o que hoje se reconhece como processos educativos de natureza não formal e informal confundem-se com práticas sociais que, ao longo da história da Humanidade, permitiram a transmissão e aprendizagem de saberes, conhecimentos e competências, imprescindíveis aos processos de apropriação e (re)produção cultural e social nas sociedades humanas (English, 2005).

Nesse sentido, pode dizer-se que a educação não formal e a educação informal sempre existiram (Rogers, 2019; Cavaco, 2002), constitutivas do amplo e permanente processo de aprendizagem em que, "como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir" (Canário, 2006:161). Não obstante, estes níveis de formalização da ação educativa permaneceram largo tempo com o estatuto de "face oculta da lua" (Canário, 2006) no que ao seu reconhecimento e análise enquanto processos educativos diz respeito, pelo menos no campo científico.

Esta invisibilidade e desqualificação decorreu, em larga medida, da expansão e da hegemonia que a instituição e o modelo escolar de educação assumiram de forma (quase) inquestionável nos últimos três séculos. Neste período, a afirmação socio-histórica da escola, como instância de socialização específica, separada do espaço doméstico, com agentes próprios e associada posteriormente à intervenção do Estado impondo a sua obrigatoriedade, instituiu

uma gramática própria e predominante e estabeleceu uma clara separação entre estas diferentes "educações". Os tempos (em primeiro lugar), os espaços e os modos de ação escolar passaram a ser, de forma amplamente generalizada, os que se reconhecem como próprios da ação educativa (Nóvoa, 1988). Em consequência, todo o conjunto de práticas sociais que, decorrendo segundo outras modalidades de interação entre as pessoas, em outros espaços e tempos da vida, foram relegadas para o domínio do não educativo, criando uma dicotomia reproduzida durante grande parte do século XX (Correia, 1998).

Neste processo, à naturalização da escola como intemporal e universal, juntou-se a sobreposição entre universo escolar e universo educativo (Canário, 2006), que fez da escola e da sua gramática a medida de todos os processos educativos. Nesse sentido, pode também dizer-se que a forma escolar saltou os muros da escola e se expandiu em direção, quer aos diferentes processos e contextos de educação e formação, quer às diferentes idades da vida. É possível reconhecer duas grandes gerações da educação não formal, que a seguir se explicitam.

Primeira geração: educação não formal enquanto nova possibilidade educativa

Na sequência de transformações internas ao campo da educação e formação de pessoas adultas (adiante, EFA) e da análise crítica que certos movimentos educativos realizam, assiste-se, a partir de meados do século XX, a uma viragem na visão teórica da educação que abre a porta ao reconhecimento e afirmação de outras possibilidades de ação educativa. Entre estes movimentos, destaca-se a Educação Permanente e a sua crítica ao modelo e forma escolar, aos seus pressupostos e também à erosão de algumas das suas promessas.

Essas novas possibilidades de ação educativa são, num primeiro momento, visibilizadas e concetualizadas em contraponto/por oposição à educação que se desenvolve em contexto escolar e às características e públicos que lhe estavam tipicamente associados, dando origem ao que alguns autores reconhecem como uma primeira geração da ENF (Rogers, 2019).

Com efeito, as transformações sociais que marcam o período que decorre entre o pós II Guerra Mundial e o início dos anos 70, de que se destacam a reconstrução de muitos dos países da Europa, a aceleração da transformação tecnológica e da industrialização, as mudanças nos hábitos e práticas de fruição cultural, ou ainda os processos de descolonização e de construção de novos Estados-Nação independentes, vão produzir uma expansão e diversificação/heterogeneização dos processos educativos dirigidos a pessoas adultas. Estes processos concretizaram-se de múltiplas formas, tais como, campanhas de alfabetização, programas de ensino recorrente, sistemas de formação profissional inicial e contínua, práticas de animação sociocultural ou ainda da articulação entre processos educativos de base comunitária e conscientização política, de que o caso mais notável será o trabalho de Paulo Freire, primeiro no Brasil e depois um pouco por todo o mundo.

Mas, e à medida que nos aproximamos dos anos 70, este virá a ser também o período em que as promessas de maior justiça e equidade social à escala global e local associadas à educação escolar começam a ser postas em causa. Simultaneamente, as aceleradas mutações tecnológicas vêm reforçar a exigência de uma constante atualização da mão-de-obra, pondo a descoberto os limites de uma separação nitida entre o tempo de aprender e o tempo de trabalhar. A este processo associam-se organizações internacionais, marcadas pelo otimismo quanto às virtudes da educação para "humanizar o desenvolvimento" (Finger & Asún, 2005), com maior destaque, a UNESCO. Sob o conceito de Educação Permanente, a UNESCO tem assumido desde os anos 1970, a defesa da valorização e centralidade da pessoa, no âmbito dos processos educativos, princípios plasmados

no Relatório Aprender a Ser¹⁰. Nessa obra, afirma-se que **"a partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo do ser que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se mais ele próprio [...] Sendo assim a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos"** (cit. in Nóvoa, 1988: 113).

De acordo com Canário, será "no quadro deste movimento de educação permanente, idealmente vocacionado para repensar e reorganizar toda a ação e percursos educativos, do nascimento à morte, que ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas" (2006: 161), abrindo-se a porta ao reconhecimento da educação como processo que acontece em qualquer espaço, ao longo de toda a vida e a partir de uma diversidade de experiências e modos de ação.

¹⁰ Mais conhecido como Relatório Fauré, publicado originalmente em 1972.

Educação não formal e "Desenvolvimento"

Como tal, outras práticas educativas se vão procurar conhecer e experimentar, abrindo espaço ao reconhecimento da ENF e, por vezes, até à sua presença imprescindível nos mais variados programas de promoção educacional, nomeadamente, para os países do Sul Global (Rogers, 2004), tendência que foi acompanhada nas propostas das organizações de apoio ao desenvolvimento.

Independentemente de uma eventual mitificação das suas potencialidades, a ENF conhece um forte impulso especialmente nos países então ditos "em desenvolvimento", associada, entre outros, a programas de formação profissional e alfabetização de pessoas adultas a cargo de grupos de jovens, associações de mulheres, organizações empresariais e profissionais, sindicatos, sociedades camponesas e cooperativas agrícolas - ou seja, maioritariamente fora da alçada dos Ministérios da Educação e da intervenção das suas instituições e levados antes a cabo por uma variedade de organizações não governamentais (Coombs, 1985).

Mas este é também o tempo de reconhecer que, mesmo antes do aumento do interesse pela educação não formal, nos anos 70, já existiam programas e atividades de educação não formal em praticamente todos os países, incluindo as realizadas pelas autoridades nacionais de educação (e, a ritmos diferentes, vai sendo integrada na orgânica daquelas autoridades, reconhecendo a sua especificidade e complementaridade face à educação escolar).

Os inventários informais realizados no início dos anos 1970 pelo Conselho Internacional para o Desenvolvimento da Educação (ICED), em parceria com investigadores/as locais em múltiplos países, ilustram a grande diversidade destes programas e a sua estreita ligação com objetivos específicos de desenvolvimento e as necessidades locais, abrangendo domínios como a agricultura, o abastecimento de água, a saúde, o planeamento familiar ou a formação profissional para mulheres e jovens fora da escola (Coombs, 1985).

Assim, em retrospectiva, embora se possa identificar processos e práticas anteriores, de carácter sistemático e organizado, ainda que sob outras designações, que se reconhecem hoje como precursoras da ENF (cf. por exemplo, La Belle, 2000; Torres, 1995), apenas no final dos anos 60 e início dos anos 70 encontramos uma formulação explícita da distinção entre EF, ENF e EI (designadamente no trabalho de Coombs, 1968, cit. Rogers, 2004 e posteriormente na obra de Coombs & Ahmed, 1974, cit. Canário 1999).

Educação não formal a partir da perspectiva do contexto

Como já se disse, a primeira geração da ENF afirmou-se a partir da distinção do contexto em que a ação educativa ocorre e das características que assume, por contraponto à educação escolar, o que veio a reconhecer-se como impreciso e motivou apropriações da ENF muito dispares (Rogers, 2004). Neste sentido, nos termos de Coombs e Ahmed (1974: 8, cit. Rogers, 2004), a ENF incluiria "qualquer atividade educacional organizada e sistemática realizada fora da estrutura do sistema formal para fornecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos quanto crianças".

Segundo Ahmed (1972), as alternativas não formais à escola tradicional poderiam, pelo menos potencialmente, servir as necessidades de aprendizagem de muitas pessoas, as quais permaneceriam por satisfazer. Nesse sentido, existiriam vantagens inerentes na educação não formal, tornando-a potencialmente mais eficaz quando as instituições formais se revelam inadequadas: i) a flexibilidade da educação não formal e a sua adaptabilidade às circunstâncias locais, às necessidades em mudança, à conveniência dos seus participantes e a praticamente qualquer tipo de objetivo de natureza temática e de aprendizagem; ii) a sua liberdade para tentar abordagens novas e não convencionais; iii) a sua capacidade de mobilizar e reconhecer o papel educativo de atores sociais normalmente não disponíveis ou aceitáveis na educação formal; iv) a sua liberdade em relação a exigências rígidas, normalizadas, dando-lhe a capacidade de servir a todas as pessoas, independentemente da sua idade e formação (Ahmed, 1972).

As características afirmadas destas atividades da ENF de primeira geração desenham-se por oposição às que são atribuídas à educação escolar, o que ainda permanece em muita literatura atual (Johnson & Majewska, 2022). Assim, face (i) à obrigatoriedade, contrapõe-se a tendencial participação voluntária; (ii) à rigidez dos tempos, lugares e programas escolares e da avaliação para certificação das aprendizagens, a ENF representará a flexibilidade nos tempos e modos da ação educativa, com a construção de processos “à medida” dos interesses e problemas dos participantes, sem a obrigatoriedade de certificação, e a acontecer numa multiplicidade de contextos possíveis; (iii) à compartimentação da educação a certas idades da vida, propõe-se a vida como *continuum* de aprendizagens; (iv) contra uma relação pedagógica marcada pela hierarquia de poderes e saberes entre professores/as e alunos/as e por uma lógica do conhecimento pré-programado a aprender, a afirmação de processos coletivos de construção de conhecimento em processos marcados pela dialogicidade e valorização da experiência dos sujeitos, inscritos numa lógica de problemas a resolver ou interesses a aprofundar; e (v) à educação como empreendimento tendencialmente a cargo do Estado, a possibilidade de outras entidades não governamentais partilharem desse compromisso.

Há, portanto, da parte da ENF uma afirmação neste contexto que assenta na crítica institucional à escola e à educação escolar, procurando sustentar a sua natureza complementar ou suplementar, quando não mesmo alternativa.

Segunda geração: a educação não formal num *continuum* educativo

Contudo, ao longo das últimas décadas, a ENF vem sendo reequacionada em termos conceituais, não apenas quanto à sua relação com outros níveis de formalização da ação educativa, mas também a partir de uma abordagem específica à sua natureza, características e critérios distintivos. A este processo não é alheia a visibilidade e relevância adquiridas por certos atores educativos que afirmam a ENF enquanto metodologia própria da ação educativa

que desenvolvem, bem como a institucionalização política da ENF. A ENF encontra-se presente em muitos documentos de política educativa, designadamente os que são emanados de instâncias internacionais e supranacionais (ex. UNESCO, OCDE, União Europeia), principalmente, no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida (Rogers, 2004; 2019), mas também nacionais.

Na senda dos trabalhos seminais dos anos 70, deve ainda reconhecer-se que, no próprio campo das Ciências da Educação, a problematização das fronteiras entre o educativo e o não educativo e da coincidência entre universo educativo e universo escolar, tornaram possível a “descoberta da educação para além da escola” e o desenvolvimento progressivo de análises estimulantes, que vêm tomando a ENF e os seus atores como (novo) objeto específico da pesquisa em educação (Afonso, 1994). Assim, em vez de simplesmente se situar “fora” da educação escolar e, na maioria das vezes, ser considerada o seu oposto direto, a ENF situa-se agora num *continuum* de aprendizagem, algures entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal (UNESCO, 2006, cit. Rogers, 2019: 516). Como sugere Canário, falaremos de um “*continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, [onde] integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas) (Canário, 2006: 161).

Esta seria então, atualmente, uma segunda geração de ENF, diferente da primeira em que a ENF era considerada uma provisão educacional fora do sistema formal. Em vez disso, a ENF surge agora como oferta educativa que apresenta características não formais específicas, diferentes da educação formal, por um lado, e da educação informal, por outro (Rogers, 2019: 516), e não necessariamente dependente do contexto.

Educação não formal a partir da perspectiva da intencionalidade e efeitos educativos

O aprofundamento desta segunda geração da ENF e de um processo de legitimação social, política e científica do campo (que continua), tem sido realizado a partir de múltiplas entradas, de que se poderiam destacar: (i) a das finalidades desejáveis e valores associados à ENF; a da (ii) metodologia, compreendendo a forma (estratégias, práticas, organização da ação) e do conteúdo do trabalho educativo que se realiza, incluindo-se aqui o papel dos atores facilitadores da ENF; a dos (iii) campos e problemáticas sociais e educativas pertinentes para a intervenção da ENF; e a dos (iv) efeitos educativos que são promovidos pela ENF. A este respeito, importa salientar que uma importante viragem no modo como olhamos para a questão da relação entre diferentes níveis de formalização da ação educativa se dá quando a equacionamos a partir das noções de intencionalidade e de efeitos educativos (Canário, 1999; 2006). Ou seja, por um lado, tal permite-nos organizar as práticas educativas desdinhando entre as que, à partida, têm uma intencionalidade educativa afirmada (a EF e a ENF) e aquelas que não o fazem, ainda que não deixem de produzir igualmente efeitos educativos (a EI).

Por outro lado, reconhecer que todas as práticas sociais são potencialmente geradoras de efeitos educativos implica, efetivamente, considerar a aprendizagem como um *continuum* e que a nossa análise deverá ter como preocupação a compreensão desses efeitos, que poderão ser outros que não os intencionados. É neste sentido que parecem ir as definições de ENF de entidades como a UNESCO, quando reconhecem que "a aprendizagem não formal não é ministrada por uma instituição de ensino ou formação e geralmente não conduz à certificação. Está, contudo, estruturada em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem. A aprendizagem não formal é intencional do ponto de vista do formando" (UNESCO, 2009: 27, cit. Rogers, 2019: 517).

processos e metodologias educativas que lhe associamos. A implicação mais profunda é que é igualmente importante entrar na discussão das finalidades associadas à intencionalidade educativa que colocamos nas ações de ENF e da sua dimensão axiológica, o que não significa necessariamente, nem sempre, que aquelas finalidades sejam sua propriedade exclusiva e, naturalmente, podem ser muito distintas entre si.

Como bem alerta Gohn (2010), a ENF constrói-se através de escolhas ou de acordo com determinadas contingências, implica a intervenção humana e pressupõe a existência de intencionalidade. Esta abordagem tem a virtude de trazer o debate para a necessidade de explicitar as opções sociopolíticas que subjazem aos processos de ENF, de sustentar as opções metodológicas do trabalho educativo que a ENF contempla e a respetiva coerência com as finalidades afirmadas, e de reconhecer a tensão entre possibilidades e limites do poder de influência educativa da ENF dentro da constelação de atores, espaços e processos educativos existentes.

Elementos característicos da educação não formal

A perspectiva de evolução em gerações da ENF já deixa perceber alguns elementos que tendem a estar presentes nas suas ações e processos, mas é importante sintetizar como a ENF tem sido abordada na literatura na atualidade. Um dos trabalhos mais recentes de revisão sobre a distinção entre educação formal, não formal e informal é da autoria de Johnson e Majewska (2022), abrangendo exemplos de investigação científica, bem como de documentos-chave de organizações internacionais. Apesar de mais focado num entendimento de ENF a partir/na ligação com a educação formal, analisando aspetos da ENF em contexto escolar, estes autores procuram identificar métodos e processos para a implementação e avaliação da ENF nestas "zonas híbridas" (como veremos referidas entre as pessoas entrevistadas no presente estudo).

Não obstante este foco, esta revisão é pertinente para a ENF na sua totalidade, nomeadamente ao identificar

Ora, inevitavelmente, adotar este posicionamento implica transcender a discussão da especificidade da ENF por relação ao contexto em que acontece ou mesmo apenas por relação aos princípios ou características visíveis dos

elementos habituais e, também, desafios que parecem ser transversais a contextos educativos, socioculturais e geográficos bastante diversos. Qualquer um destes aspetos deve, naturalmente, ser objeto de questionamento, mas o propósito por agora é o de tentativa de síntese, que possa articular-se com os dados a que o presente estudo deu origem (cf. figura 1).

Como se percebe, o grau de estruturação, de intencionalidade (de quem participa e de quem organiza), a consciência da aprendizagem e a tentativa de equilibrar a diversidade de dimensões envolvidas na aprendizagem humana parecem surgir como elementos importantes na literatura mais recente sobre ENF. Embora não formulada enquanto tal nesta síntese, a perspetiva de envolvimento ativo e de participação está presente na mesma.

A diversidade de experiências e contextos de que antes se deu conta está também visível. Entre os exemplos de aprendizagem não formal identificados encontram-se experiências e contextos tais como programas de literacia para pessoas adultas, aprendizagem em associações de juventude, aprendizagem de artes em grupos comunitários, atividades escolares que decorrem fora do espaço da escola (ex. visitas de estudo), ou práticas desportivas e culturais após as atividades letivas (Johnson & Majewska, 2022: 14). Como mais à frente se perceberá, esta mesma diversidade está presente no entendimento sobre ENF no âmbito deste estudo.

Figura 1. Elementos característicos da ENF – síntese.

A ENF...

- Pode ou não ter uma estrutura pré-definida (ex. sequência ou objetivos delimitados)
- Pode ser promovida através de elementos "indiretos" (ex. modos de relação)
- É percebida pelas pessoas participantes como geradora de aprendizagens
- Implica motivação intrínseca para a/e intencionalidade na aprendizagem por parte das pessoas participantes
- Por norma, é de cariz voluntário para as pessoas participantes
- Pode decorrer em instituições de natureza educativa
- Por norma, não possui reconhecimento formal de qualificações
- Envolve elementos cognitivos, emocionais, sociais, atitudinais e comportamentais
- Pode complementar o currículo formal ou incidir em elementos não estruturados e formalizados do currículo
- É focada na pessoa aprendente e nas suas necessidades

Fonte: tradução e adaptação do original disponível em Johnson & Majewska (2022: 14).



ONGD, EDCG e ENF: interseções e desafios

Lugar(es) da ENF na EDCG

No enquadramento inicial deste capítulo apontaram-se vários exemplos de políticas de EDCG ou com influência na mesma, que importa aqui retomar. Vários documentos recentes se têm dedicado à análise de conceitos e definições no âmbito da EDCG em Portugal e na Europa¹¹. Como tal, o propósito deste ponto não é elencar as definições de EDCG, mas perceber em que medida uma referência explícita à ENF está ou não presente nestas e noutras definições chave para as ONGD.

Da atual Estratégia para a Cooperação Portuguesa (2022: 70) consta uma referência à ENF, dentro da definição de ED apresentada, notando-se que “a ED (...) desenvolve-se num quadro diverso de domínios educativos, que compreendem a educação formal, não formal e informal, e inclui várias formas de intervenção, nomeadamente a sensibilização, consciencialização e mobilização, a ação pedagógica e a concertação para a melhoria das políticas”. Para além disso, a ENF faz parte das “ações” tidas como importantes na concretização de prioridades setoriais, concretamente, no *Eixo 1. Promover o desenvolvimento humano*, onde se prevê o “d) reforço da cooperação no domínio da juventude, especificamente ao nível do empoderamento e participação jovem, associativismo e voluntariado jovem, ações de educação não formal, cooperação associativa juvenil e mobilidade juvenil” (idem: 62).

Na ENED 2018-2022, a EDCG é enquadrada nos três âmbitos educativos (EF, ENF, EI), considerando-se que **“a educação não formal diz respeito a iniciativas educativas organizadas e intencionais que se desenrolam num contexto organizacional específico, independentemente do espaço onde ocorre, e de**

acordo com objetivos e horários definidos, mas que não conduzem necessariamente a certificados formais. São exemplo disso, no quadro da ED, ações de formação, oficinas, seminários e iniciativas realizadas no âmbito das atividades das OSC, de organismos públicos ou de outros atores, ou integradas em projetos educativos do sistema formal de ensino, enquanto parte de projetos específicos, de formação contínua de professores e professoras, de clubes, redes de bibliotecas escolares, envolvendo as comunidades educativas e diferentes OSC, organismos públicos ou outros membros das comunidades educativas (Diccionario de Educación para el Desarrollo, HEGOA, 2007: 150), bem como outros atores reconhecidos como relevantes” (ENED 2018-2022: 17).

A ENF consta transversalmente de vários dos seus objetivos e medidas, tais como: o *objetivo 2. Alargar o alcance e a qualidade da intervenção em Educação para o Desenvolvimento*; a *medida 1.1. Formação de agentes educativos* e a *medida 1.3. Produção de conteúdos e recursos de Educação para o Desenvolvimento*. A *medida 2.2. Fortalecimento da Educação para o Desenvolvimento nos contextos de educação não formal* é dedicada em exclusivo à ENF, e através dela **“pretende-se reforçar a presença da ED nas diferentes iniciativas e espaços de educação não formal, por exemplo, associações (juvenis, desportivas, promotoras dos direitos humanos, promotoras da igualdade entre mulheres e homens, de desenvolvimento local, etc.), coletividades, serviços educativos das entidades da administração local e de estruturas da cultura” (idem: 22).**

¹¹ Como por exemplo, Nygaard e Wegimont (2018), para o contexto europeu e a ENED 2018-2022, para o contexto nacional.

A ENEC não refere de forma explícita a ENF, mas incorpora nos seus princípios o reconhecimento da pluralidade que atravessa a educação para a cidadania e o contributo de atores de ENF, lembrando o “capital acumulado de experiências e de projetos das escolas, um pouco por todo o país, nomeadamente em parcerias com ONG, Autarquias, Instituições de Ensino Superior” (ENEC, 2017: 5).

Da Declaração de Dublin para a Educação Global 2050 (GENE, 2022) constam diversas alusões à ENF. A ENF faz parte da definição da educação global e da perspetiva abrangente que esta deve assumir, considerando-se que [a] **“Global Education encompasse a broad range of educational provision: formal, non-formal and informal; life-long and life-wide. We consider it essential to the transformative power of, and the transformation of, education (...) Growing recognition of the need to ensure that all education – formal, non-formal, informal, life-long and life-wide, from early childhood education and care to adult education – should include learning for social justice, at local and global levels, as well as human rights, gender equality, diversity, sustainability, and peace”** (GENE, 2022: 2-3).

Ainda no plano estratégico, a Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global da PPONGD (2018b) centra-se em princípios, pressupostos e pontos de ação para a EDCG, não se encontrando uma referência explícita ou implícita à ENF.

ONGD na interseção de passados e futuros da EDCG

As ONGD¹² são um ator histórico da EDCG em Portugal e na Europa, com um importante papel na afirmação da EDCG e educação para a cidadania entre os atores da sociedade civil e no próprio universo escolar (Hartmeyer & Wegimont, 2016; Bourn, 2015; Caetano et al., 2012).

A abertura progressiva da EDCG à educação formal representou uma expansão nos seus intervenientes, agora mais diversos, socialmente reconhecidos, com “maior visibilidade e capacidade de influência política” (ex. ONG de ambiente) (Santos, 2019: 3), e com intervenção nos âmbitos formal e não formal da educação. Decorrem daqui implicações, ainda não suficientemente discutidas, em termos das fronteiras, possibilidades e modos de intervenção na EDCG, bem como da dimensão e papel educativo das ONGD.

O setor das ONGD tem sido marcado por desafios importantes, ampliados pela realidade socio-histórica e política de cada contexto. O cenário de desinvestimento europeu nas organizações da sociedade civil tem-se agravado, sendo uma preocupação premente entre estas (CONCORD Europe, 2023, 2018). As questões de sustentabilidade financeira do setor e da EDCG estão entre as que mais preocupam estes atores em Portugal (Coelho, 2019). Santos (2019)¹³ descreve um cenário de desconfiança e fragilidade entre as ONG/D nacionais, notando que **“as ações da ONG muitas vezes são vistas como algo suspeito que deve ter um interesse oculto guiando suas ações. Existe um desconhecimento generalizado dos valores que as ONG defendem e, nos casos em que a imagem pública das ONG não é negativa, esta é vista apenas como caridade (e não baseada em direitos) (...) “as ONG dependem quase totalmente sobre fundos públicos, o que muitas vezes levanta questões sobre a sua independência financeira e capacidade de trabalhar em atividades de vigilância/advocacy, por exemplo. A angariação de fundos públicos em Portugal é muito difícil e os donativos representam uma percentagem mínima dos rendimentos das ONG”** (Santos, 2019: 2-3).

Esta realidade faz com que a intervenção em EDCG seja fortemente ancorada em projetos e sujeita às suas circunstâncias. Esta tendência de “projetização” da área

¹² Não obstante, particularmente na Europa, este papel foi historicamente assumido também por outros tipos de ONG que não apenas especificamente as ONGD. Com frequência, e muitas vezes por simplificação, na literatura sobre desenvolvimento e EDCG é comum a referência a ONG (também) com o sentido de ONGD (veja-se como exemplo, Santos (2019) sobre a situação portuguesa da “development education and awareness raising”). Tal não deve levar-nos a uma correspondência direta entre ambos os termos. Uma exploração dos tipos de ONG, nomeadamente dentro do setor do desenvolvimento e da especificidade das ONGD pode consultar-se em Opoku-Mensah, Lewis e Tvedt (2007). Neste trabalho, será mencionada a expressão ONG sempre que for essa a terminologia original e visando chamar a atenção para a participação de atores não governamentais (em que as ONGD também se incluem), e tendo presente as importantes distinções entre ONG e ONGD, que aqui não cabe detalhar.

¹³ Num relatório sobre a situação portuguesa no âmbito do programa DEAR Development Education and Awareness Raising da Comissão Europeia (Santos, 2019).



está entre as preocupações das ONGD nacionais sinalizadas em estudos anteriores (Coelho, 2019). Também a inscrição no setor da cooperação internacional gera ambiguidade no interior das organizações, nomeadamente devido ao questionamento (que a EDCG também procura fazer) dos modelos de desenvolvimento internacional (que a cooperação para o desenvolvimento adota), incluindo em Portugal (Coelho, Caramelo & Menezes, 2018).

A EDCG é uma área complexa e de grande exigência para os e as profissionais que nela intervêm. Para além das questões de legitimidade, que se verificam noutros países (Noh, 2018), a exigência é sentida devido à mistura entre as dimensões profissional e pessoal ou pela natureza altamente política de que o exercício profissional se reveste entre estas organizações (Coelho, Caramelo & Menezes, 2018; Costa, 2023). A dificuldade de mobilização de participantes para as suas ações é também um ponto de preocupação, o que é bem visível no caso português e precisa ser entendido, também, à luz dos desafios da vivência democrática e da herança histórica (Coelho, 2019; Santos, 2019; Menezes & Ferreira, 2012).

Educação não formal, EDCG e ONGD

Importa notar que existem desafios que se colocam à Educação Não Formal no âmbito da EDCG que são, na realidade, inerentes à própria ENF. Elencam-se aqui alguns destes elementos que, como se perceberá nos próximos capítulos, encontram grande proximidade com o que se apurou no âmbito deste estudo. Entre estes está a dificuldade de definição da ENF (e também da educação informal), a sobreposição que frequentemente acontece entre educação "não formal" e educação "informal", dado que podem partilhar vários dos seus elementos característicos, dificultando a sua distinção e também a identificação de estratégias para a compreensão dos seus efeitos. A complexidade de encontrar literatura abrangente sobre a ENF decorre, em boa parte, desta situação e do facto de ENF e EI serem, frequentemente, utilizados como sinónimos ou de forma indistinta. Neste sentido, e como referem Johnson e Majewska (2022: 26) "talvez seja mais útil considerar a aprendizagem não formal como um híbrido das outras

formas de aprendizagem, ou seja, é na interação de elementos formais e informais que a não formalidade adquire o seu caráter especial", o que remete para a ideia de *continuum* que antes se mencionou.

Um outro desafio premente é a dificuldade de avaliar os efeitos da ENF (Simac et al., 2019), desde logo, porque faltam propostas de investigação de natureza "abrangente para recolher evidências de aprendizagem não formal" (Johnson & Majewska, 2022: 27). De entre essas evidências, a compreensão dos efeitos da ENF tem sido limitada, particularmente os de longa duração ou no longo prazo, e as evidências disponíveis em estudos longitudinais são na sua maioria provenientes do contexto norte-americano (Simac et al., 2019). Tomando como exemplo uma análise do impacto de longa duração de programas de ENF no âmbito da juventude de vários países do Norte e do Sul Global, estes autores chamam a atenção para o facto de que **"a maioria das evidências de longo prazo do Norte Global vem da análise de conjuntos de dados longitudinais, em vez de estudos retrospectivos ou de seguimento a longo prazo. Isto destaca a necessidade de um maior foco intencional na avaliação de impacto, para além da avaliação de processo e resultado, e sua integração no desenho e implementação dos programas, especialmente se houver o intuito de determinar relações causais"** (Simac et al., 2019: 4).

Também na EDCG, a avaliação de impacto tem sido uma área que carece de atenção (O'Loughlin & Wegimont, 2008; O'Flaherty & Liddy, 2018). A revisão mais abrangente a que se teve acesso sobre impacto em EDCG (O'Flaherty & Liddy, 2018) procurou analisar o impacto de programas e experiências em educação para o desenvolvimento, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para a cidadania global. As autoras levantam importantes questões sobre os limites da avaliação nestes âmbitos, desde a impossibilidade de pré-definir os resultados da aprendizagem à tensão entre o que a EDCG visa e o seu alcance efetivo. Como referem, **"certamente o impacto final dessas intervenções educativas deliberadas seria um mundo justo, pacífico e sustentável, e como tal não foi alcançado, a questão permanece: onde essas intervenções educativas deliberadas especificam o seu impacto positivo? É**

por meio da aquisição de habilidades e capacitação orientadas para a solução? É por meio das ações advindas da aprendizagem na criação de um mundo justo? Ou estará no conteúdo, através de medidas de conscientização e compreensão de questões globais? Como a educação para o desenvolvimento é concetualizada em termos da inclusão de tópicos de desenvolvimento global na educação, refletindo um foco educativo particular, é importante problematizar a noção de “impacto dessas experiências educativas” (O’Flaherty e Liddy, 2018: 1033).

As evidências sobre os efeitos decorrentes de programas e ações de ENF no âmbito da EDCG por parte de ONG/D são pouco expressivas, estando disponível um número reduzido de estudos (ex. Alejo, 2019; Brown, 2018; O’Flaherty & Liddy, 2018). A investigação disponível sugere a existência de alguns efeitos no plano individual, relacionados com o maior acesso a diferentes perspetivas e com os processos de reflexão crítica que tal permite, bem como uma maior consciência dos desafios globais e compreensão da interdependência entre os mesmos. Brown (2018) refere-se ainda ao potencial gerador da ENF no âmbito da EDCG que as ONGD promovem, ao contribuírem para juntar pessoas com preocupações similares, podendo constituir espaços a partir dos quais se organizem processos de transformação mais vastos.

ONGD enquanto atores (plenos) do universo educativo

Tão importante quanto aprofundar o conhecimento sobre as ONGD no universo específico em que atuam, é pensar que lugar têm ocupado nos espaços, tempos e modos do universo educativo (Nóvoa, 1988), como antes se dizia. A propósito desta reflexão, que é muito ampla e ultrapassa os limites deste estudo, destacaremos um ponto que nos parece essencial e que pode contribuir para a compreensão destas organizações como atores da educação (mais do que, especificamente, da EDCG). Em nosso entender, é indispensável ligar o âmbito da EDCG e das ONGD à realidade mais vasta da educação

não formal no país, e mais concretamente, à situação da educação e formação de pessoas adultas (EFA).

De facto, como refere a mais recente Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019a) sobre a situação da educação e formação de pessoas adultas, “em Portugal tem faltado (...), uma política pública de EFA global, continuada e sistemática. O setor da EFA, em Portugal, tem sido historicamente marcado por uma marginalidade que acompanha medidas políticas parciais, fragmentadas, descontinuadas e com insuficiente massa crítica” (Recomendação CNE 2/2019¹⁴, por Canário, Vieira & Capucha, 2019: 3).

A Recomendação do CNE propõe o “desenvolvimento de uma política pública global de respostas educativas e formativas” (idem: 11) para as pessoas adultas, assente numa perspetiva interministerial, descentralizada no território, de articulação entre diferentes atores educativos locais e na “conjugação entre educação formal e não formal, estruturada por processos de participação” (idem: 10). Ainda que haja um foco nas instituições de educação formal como polos dinamizadores dos territórios para esse propósito (ex. através dos Institutos Politécnicos), é assumida a importância de se “assegurar que a rede de promotores locais de EFA se mantém plural, incluindo (...) as escolas públicas e privadas integradas no sistema educativo, mas também centros de formação, empresas (de formação ou outras), autarquias, associações de desenvolvimento, parceiros sociais, IPSS e outras entidades” (idem: 11). As ONGD não aparecem diretamente assinaladas neste grupo de intervenientes, embora entre os atores de EFA que se auscultaram para a construção da recomendação¹⁵ tenha sido feita a alusão, mais vasta e que ultrapassa o domínio destes atores, à importância de “pensar e reconhecer o papel essencial das organizações não governamentais” (CNE, 2019b, por Canelas & Ramos: 44).

Para além da dispersão e desinvestimento na totalidade da EFA, uma questão que tem sido recorrente é o desnível entre a EFA formal, ligada a trajetos escolares ou

¹⁴ Publicada em Diário da República, 2.ª série, N.º 135, de 17 de julho de 2019.

¹⁵ A lista de atores inclui algumas ONGD e pode ser consultada no relatório técnico que serve de base à Recomendação 2/2019 (CNE, 2019b).

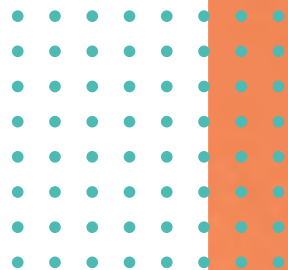


conducente a processos de certificação e qualificação, tipicamente mais orientados para o mercado de trabalho, e a EFA não formal, ligada ao desenvolvimento humano e territorial integral e de participação democrática.

No relatório da European Association for the Education of Adults (EAEA) sobre a situação portuguesa, elaborado pela Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP)¹⁶ em 2022, é referido que “a educação não formal não é reconhecida como um campo específico na política de educação de adultos” (EAEA, 2022, s/p). O relatório recomenda a “inclusão do setor da educação não formal na política pública nacional (diretrizes legais e financiamento); a criação de um financiamento específico para desenvolver um plano nacional de literacia de pessoas adultas que vá além dos propósitos de qualificação; e desenvolver um plano específico para pessoas mais velhas em educação não formal” (idem).

Como cremos que os resultados deste estudo permitirão compreender, esta muito breve alusão à situação atual da EFA em Portugal põe em evidência que as circunstâncias e desafios ao nível da ENF/EDCG têm, também, clara ligação com a educação não formal na sua globalidade. Como tal, a ENF/EDCG precisa ser lida e posta em ligação com este contexto mais vasto.

¹⁶ A APCEP é também um dos atores auscultados na Recomendação 2/2019 do CNE.



Nota metodológica

O presente estudo abrangeu duas dimensões - uma de caracterização e mapeamento, e outra de problematização e análise de efeitos - para as quais se formularam as seguintes questões-chave:

Dimensão 1: caracterização e mapeamento

1. Como são concebidas pelas ONGD a EDCG, a ENF e a transformação social?
2. Como se caracterizam as práticas de ENF (intervenientes, temáticas, abordagens, contextos, ...) no âmbito de EDCG nas ONGD?
3. Qual o perfil das ONGD que intervêm no quadro de EDCG e qual o enquadramento (nacional, internacional, europeu, sob o ponto de vista político, social, cultural, de financiamento, ...) considerado relevante para o desenvolvimento da sua ação?

Dimensão 2: problematização e análise de efeitos

4. Em que medida a ENF que é realizada no quadro da EDCG nas ONGD contribui para a transformação social e quais os desafios, processos e sentidos dessa articulação?
5. Como se repercute a ENF que é realizada no quadro da EDCG nas ONGD que a desenvolvem?
6. Quais as recomendações (tanto ao nível das práticas em si, como ao nível da contribuição para a melhoria das políticas, da governança, do financiamento, da monitorização e da avaliação) para a consolidação da ENF no quadro da EDCG?

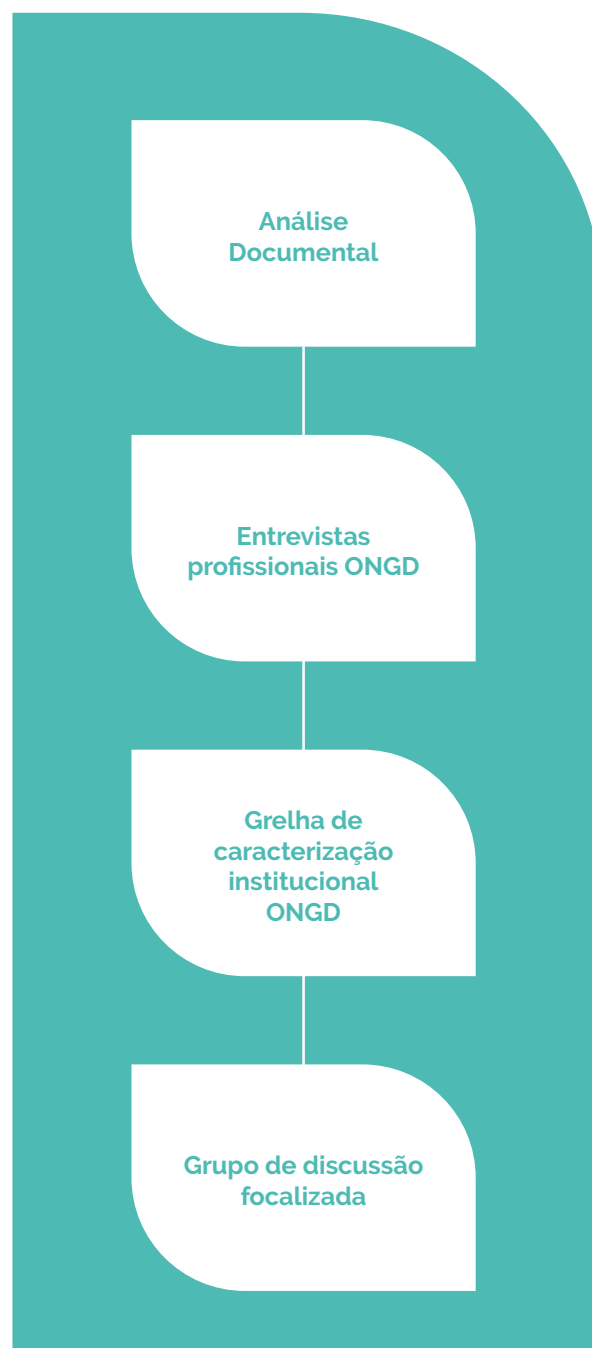




O desenho metodológico do estudo compreendeu a recolha de dados a quatro níveis: a análise de documentação-chave sobre EDCG nas ONGD; a realização de entrevistas semi-estruturadas junto de profissionais de dez ONGD associadas da PPONGD com intervenção em EDCG; a aplicação de uma grelha de caracterização institucional junto destas entidades, na qual se obtiveram nove respostas; e por fim, a realização de dois grupos de discussão focalizada sobre os resultados do estudo com 12 profissionais de EDCG de ONGD (cf. figura 2). Os instrumentos de recolha de dados criados para o efeito foram validados pela PPONGD, previamente à sua implementação..

No global, contribuíram diretamente para o estudo um conjunto de 14 ONGD associadas e 18 profissionais. Das dez organizações entrevistadas, sete participaram das entrevistas, dos grupos de discussão, e providenciaram informação de caracterização, e duas organizações participaram em dois destes momentos. No próximo capítulo apresenta-se uma síntese dos principais dados do estudo¹⁷.

Figura 2. Opções metodológicas do estudo.



¹⁷ Esta síntese não inclui a caracterização das entidades, a qual pode ser consultada no relatório técnico disponível em Coelho et al. (2023), a par com a explicitação da metodologia adotada e respetivos instrumentos, a documentação consultada na análise documental, bem como uma reflexão sobre as limitações do estudo.

II. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL NAS ONGD EM PORTUGAL: UM RETRATO POSSÍVEL

Neste capítulo apresenta-se um retrato possível sobre a situação da ENF/EDCG nas ONGD em Portugal, combinando elementos dos vários momentos de recolha de dados¹⁸, e organizado a partir dos seguintes temas-chave: Situação, perspetivas e orientação; Efeitos; e Desafios e propostas. Cada um destes temas encontra-se detalhado em categorias e subcategorias, sempre que aplicável, para uma melhor compreensão da diversidade de informação a que foi possível aceder.

¹⁸ Com exceção dos dados resultantes dos grupos de discussão focalizada, que serão objeto de capítulo próprio (cf. III. Olhar(es) da Sociedade Civil).





Situação, perspetivas e orientação

Atendendo ao foco do presente estudo, as questões centraram-se na *ENF* no âmbito da *EDCG* (mais do que na *EDCG* de modo geral¹⁹). Não obstante, acedeu-se a um conjunto de descrições sobre a *EDCG* em geral, que podem auxiliar a compreensão dos dados. Opta-se por apresentar separadamente as descrições a que foi possível aceder, ainda que, como se perceberá, haja grande consonância e sobreposição entre a situação, perspetivas e orientação da *ENF* no quadro da *EDCG* e da *EDCG* em geral, na experiência das ONGD auscultadas.

Assim, num primeiro momento procura-se dar conta de como as ONGD inquiridas perspetivam a situação da *ENF* no quadro da *EDCG*, isto é, que lugar consideram que esta ocupa na respetiva organização, por forma a permitir aferir a sua maior ou menor centralidade, atendendo à diversidade de entidades abrangidas pelo estudo. Nas *perspetivas e orientação* procura-se compreender como são entendidas e definidas a *ENF* e a *EDCG* (remetendo para um domínio mais conceptual), e como se orientam em termos da intervenção e estratégia (remetendo para um domínio de execução). Atendendo ao contexto das políticas de *EDCG* em que o estudo decorreu, inclui-se também a visão das organizações sobre o lugar da *ENF* na *ENED*, o que permite compreender como é vista a situação atual da *ENF* no ciclo vigente e o que seria desejável no próximo ciclo.

Situação da EDCG na ONGD

É possível a identificação de quatro “**perfis**” principais quanto à situação geral da *EDCG* nas ONGD em questão:

- **Principal ou dominante:** em que a *EDCG* é descrita como sendo uma/a área de atuação principal ou dominante na organização. Isto traduz-se em maior

financiamento, número de recursos humanos e volume de ação, e numa maior permeabilidade entre a *EDCG* e outras áreas da organização.

- **Consolidada ou equiparada:** em que a *EDCG* é descrita como sendo uma área de atuação consolidada e com “espaço” equiparado a outras áreas da organização. Isto traduz-se em financiamento, número de recursos humanos e volume ação aproximados (em termos relativos) entre a *EDCG* e as restantes áreas, e a existência de alguma permeabilidade entre as mesmas na organização.
- **Consolidada, não dominante:** em que a *EDCG* é descrita como sendo uma área de atuação consolidada, mas como tendo menor “espaço” na organização por comparação com outras áreas (tipicamente, a cooperação para o desenvolvimento). Isto traduz-se em financiamento, número de recursos humanos e volume de ação inferiores (em termos relativos) da *EDCG* em relação às restantes áreas, podendo ou não existir alguma permeabilidade entre as diversas áreas da organização.
- **Emergente ou não dominante:** em que a *EDCG* é descrita como sendo uma área de atuação recente ou pouco desenvolvida, mesmo não sendo recente na organização. Isto traduz-se num volume reduzido ou intermitente de financiamento, recursos humanos e de ação, podendo ou não existir alguma permeabilidade entre as diversas áreas da organização.

Situação da ENF na ONGD

A *ENF* parece ser a abordagem dominante na maioria das ONGD em questão, não sendo evidente a existência

¹⁹ Uma exploração concetual detalhada a este respeito pode ser consultada em Coelho (2019), Coelho, Caramelo e Menezes (2019, 2022).

de perfis tão distintos como os que se encontram para a questão anterior. Uma das ideias que perpassa, explícita e implicitamente, nos discursos das pessoas entrevistadas é a existência de uma indissociabilidade entre a EDCG e a ENF.

Esta ligação acontece num duplo sentido:

- **ENF como estruturante da EDCG:** em que a ENF é descrita como estruturando a intervenção em EDCG e sendo a sua abordagem metodológica.
- **ENF como estruturante da ONGD:** em que a ENF é descrita como a forma de intervenção educativa da organização no seu todo, estando incluída, assim como as suas metodologias, em todos os projetos da ONGD. Nesta medida, a EDCG constitui uma das formas de intervenção que exemplificam a ENF.

Perspetivas sobre a ENF

Procurou-se perceber como é entendida a ENF, qual a sua natureza e especificidade enquanto abordagem de/à intervenção educativa em abstrato, isto é, independentemente da realidade da organização que integram. De modo geral, a ENF foi definida por oposição a ou como alternativa à educação formal, ao currículo ou modelo escolar e às limitações que os e as profissionais consideram existir a este nível.

A ENF surgiu descrita numa dupla perspetiva:

- **a perspetiva contextual:** em que a ENF é definida a partir do *contexto* onde a ação educativa (neste caso, de EDCG) acontece, sendo descrita como a educação que decorre fora da escola.
- **a perspetiva metodológica:** em que a ENF é definida a partir da *metodologia* que estrutura a ação educativa, independentemente do contexto em que acontece. Isto é, a ENF é definida quer como aquela educação que pode acontecer dentro e fora do contexto da educação formal, recorrendo a metodologias de ou associadas à educação não formal.

Nestas definições, foi possível identificar um núcleo de

características comumente associadas à ENF:

- a criação de espaços empoderadores e que valorizam as pessoas que neles participam, as suas experiências e participação ativa.
- a flexibilidade, que a torna adaptável a vários contextos e públicos.
- a riqueza dos seus processos educativos, considerados mais estimulantes, envolventes e geradores de um sentido de aprendizagem percebido como mais significativo nas pessoas participantes.
- a sua maior adequação para trabalhar a dimensão ética e as competências transversais e relacionais (ex. empatia, trabalho em grupo, autoconfiança).
- a sua maior capacidade de criar espaços educativos "diferentes" e mais experienciais, que promovem a horizontalidade e o trabalho entre pares.

Perspetivas sobre a EDCG

Nos discursos das pessoas entrevistadas surgem diversas referências de carácter geral à EDCG, isto é, aspetos que remetem para a situação do campo e não necessária ou exclusivamente da ONGD a que pertencem. Estes ajudam a compreender alguns dos desafios identificados para a ENF no quadro da EDCG, que serão detalhados posteriormente, e incluem:

- Predomínio da intervenção em EDCG das ONGD em contexto escolar e a necessidade da área se alinhar com as mudanças neste contexto (ex. consequências associadas à criação da área curricular não disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento).
- Reduzido conhecimento por parte do público em geral do que é a EDCG.
- (em ligação com os aspetos anteriores) Reduzida diversidade nos públicos abrangidos nas ações de EDCG nas ONGD em Portugal e a dificuldade de envolver outros públicos (ex. sociedade em geral, pessoas reformadas, atores dos municípios, empresas).

- A maior dificuldade em mobilizar a sociedade em geral e os grupos-alvo da intervenção em EDCG em processos de reflexão coletiva e de carácter político.
- A maior tecnicidade trazida pela organização da intervenção em torno de projetos (com a consequente influência das lógicas dos financiadores), por contraponto com intervenções mais orgânicas e continuadas no tempo. Isto é, uma tensão entre *processos e projetos*.

Foi também possível identificar um núcleo de **características** desejáveis comumente associadas à EDCG que, além das já referidas para a ENF, incluem:

- a orientação para a transformação social digna, justa e sustentável.
- a centralidade de processos reflexivos e promotores de pensamento crítico e da tomada de decisão informada.
- a natureza processual e co-construída entre quem promove e quem participa na EDCG.

Orientação da EDCG na ONGD

Em complemento com a informação anterior, procurou-se perceber como é entendida, apropriada e concretizada a EDCG na respetiva ONGD. Embora predominando as descrições de cariz geral e do domínio do ideal, os dados obtidos permitem perceber alguns aspetos que remetem para o modo como é orientada a EDCG ao nível da intervenção e estratégia, destacando-se os seguintes:

- a EDCG é entendida como "área-chapéu" que resulta da articulação de várias temáticas (ex., desigualdades, questões ambientais).
- a EDCG traz uma perspetiva crítica e a relação entre o local-global no modo como aborda as temáticas.
- a EDCG possui uma dupla finalidade: consciencializar e sensibilizar os públicos; e influenciar as políticas.
- a EDCG comporta uma dimensão reflexiva, participativa e experiencial, ou seja, a promoção da reflexão crítica, a adoção de uma abordagem prática, que

valoriza as experiências das pessoas participantes e as convida a uma ação transformada.

- a EDCG contém uma dimensão ética forte, tendo a empatia e o respeito pela diferença como valores centrais da ação.
- a EDCG tem na ENF a abordagem metodológica privilegiada para as suas atividades, sendo dada ênfase a metodologias participativas e a uma perspetiva de trabalho colaborativo.

Orientação da ENF na ONGD

À semelhança do anterior, procurou-se perceber como é entendida, apropriada e concretizada a ENF na respetiva ONGD. Uma vez mais foi evidente um predomínio de alusões gerais e comuns à EDCG, tendo sobressaído, no essencial, três **dimensões** da orientação da ENF na ONGD:

- **A dimensão reflexiva**, em que a ENF que a ONGD implementa visa promover a reflexão crítica das pessoas que participam das suas ações.
- **A dimensão participativa**, em que a ENF que a ONGD implementa adota um foco nas pessoas participantes e visa promover a sua participação ativa.
- **A dimensão experiencial**, em que a ENF que a ONGD implementa visa promover a apropriação ou vivência experiencial das pessoas que participam das suas ações (em estreita ligação com a dimensão participativa).

Procurou-se, ainda, perceber que **práticas e processos de ENF no quadro EDCG** são considerados como relevantes na ONGD e porquê. De forma global, os elementos foram destacados pelas suas características *metodológicas*, e pelos *efeitos* que as pessoas entrevistadas consideram ter acontecido ou lhes associam.

Na **dimensão metodológica** destacam-se exemplos que remetem para o carácter lúdico, participativo e experiencial, tais como (i) as atividades em formato de jogo e (ii) a simulação de situações reais, que permitem estimular a experimentação de uma situação/fenómeno/condição, designadamente, com recurso às artes (jogo

de papéis, teatro, ...).

Na **dimensão dos efeitos** destacaram-se (i) as atividades cujos efeitos levaram a mudanças na vida dos participantes (ex. hábitos de consumo) e (ii) atividades que promovem compreensão crítica dos assuntos (ex. análise do trajeto de um dado produto desde a origem ao destino).

Situação da ENF na atual ENED

As reflexões sobre a situação da ENF na atual ENED centraram-se em dois aspetos: a valorização percebida face à educação formal; e os limites do processo de reporte das ações para a ENED.

De forma geral, as organizações expressaram a percepção de que é atribuído um menor peso, importância ou valor à ENF comparativamente à educação formal, atendendo a que existe um maior foco da ENED na educação formal e na formação de agentes educativos neste âmbito. Em contraste com a visão anterior, foi também expressa a ideia de que a ENF encontra enquadramento possível na ENED em mais do que um dos seus objetivos e medidas, para além daquelas que se direcionam especificamente à promoção da ENF.

No que respeita aos limites do processo de reporte das ações para a ENED, a reflexão mais comum tem que ver com a dificuldade em reportar adequadamente as ações de ENF realizadas, por se considerar que as medidas e indicadores atuais são desajustados e não permitem traduzir adequadamente a sua natureza.

Situação desejada para a ENF na próxima ENED

À semelhança do que aconteceu com as limitações sentidas na atual ENED, as reflexões sobre a situação desejada para a ENF no próximo ciclo desta Estratégia centraram-se na necessidade de uma maior valorização da ENF que acontece noutros contextos para lá da escola, com outros públicos, e na reformulação do reporte.

A ideia de **valorização** traduz-se na necessidade de um reforço político da ENF, da expansão da ENF a outros públicos (particularmente, pessoas adultas) e a outros contextos e parcerias (ex. envolvimento de entidades privadas). De forma geral, considera-se que a próxima ENED necessita reforçar a diversidade de contextos e públicos a que a EDCG se pode dirigir, fazendo-o através de uma maior aposta na intervenção não escolar, sem prejuízo de dar continuidade à EDCG no âmbito da educação formal.

Um outro aspeto diz respeito à necessidade identificada de assegurar uma maior valorização da ENF e dos seus "métodos e técnicas", designadamente, pelo potencial participativo que comportam. Contudo, nas entrevistas não foi claro o que esta valorização significaria, sendo um aspeto que se tornou mais explícito a partir dos grupos de discussão focalizada (cf. IV Olhar(es) da Sociedade Civil).

No que se refere ao **reporte** das ações em EDCG que as entidades promovem, como sugestão geral, foi indicada a importância de agilizar o sistema de reporte das ações, considerado muito moroso, e de diversificar os indicadores para reportar as ações de ENF, particularmente a que decorre em ambiente não escolar. Contudo, não foi claro que indicadores se considerariam mais adequados face aos atualmente existentes. Esta questão viria a ser retomada nos grupos de discussão focalizada, permanecendo igualmente difusa. Isto faz sentido à luz dos desafios sentidos ao nível da avaliação da EDCG e da ENF, salientada por profissionais que participaram em ambos os momentos do estudo como uma das principais limitações desta área, como abaixo se indica.

Efeitos

O segundo tema-chave diz respeito aos efeitos que os e as profissionais das organizações consideram eventualmente associados ou decorrentes da intervenção ao nível da ENF no quadro da EDCG. Esta questão foi formulada de um modo geral e complementada com uma questão sobre a eventual repercussão da intervenção em ENF/EDCG nas próprias ONGD que a promovem.

Ainda que as entrevistas não tivessem como foco a recolha das práticas, processos e efeitos da avaliação da intervenção em ENF/EDCG, uma das questões visava perceber o que procuram as organizações quando avaliam (e implementam) ações a este nível.

Os dados obtidos permitiram aceder a alguns aspetos em torno da avaliação da intervenção, identificar efeitos a três níveis (pessoas participantes, profissionais e respetivas ONGD) e compreender perspetivas sobre transformação social associada à ENF/EDCG. São estes os pontos que estruturam a apresentação das conclusões sobre o segundo tema-chave.

Avaliação da intervenção em ENF/EDCG nas ONGD

As reflexões sobre a avaliação da ENF/EDCG destacaram, essencialmente, as limitações sentidas, tendo sido menos informativas quanto às práticas existentes.

No que respeita às limitações sentidas, de forma global, os dados indicam a existência de uma cultura frágil, reduzida ou não sistemática de avaliação da intervenção, que dificulta a visão de conjunto do estado e do impacto da ação da ONGD. A importância de colmatar esta lacuna foi mencionada por várias organizações participantes.

Em linha com este aspeto, considera-se particularmente

difícil avaliar o impacto da ação em ENF/EDCG, a curto, médio e, sobretudo, longo prazo, dada a dificuldade de dar continuidade à intervenção e de acompanhar as pessoas participantes no tempo. Estes são desafios muito prementes, que os momentos de discussão focalizada realizados posteriormente ajudaram a compreender melhor.

No que respeita às práticas existentes, os dados sugerem a tendência para uma avaliação de cariz informal, assente na recolha de testemunhos e perceções sobre as experiências vividas por parte das pessoas participantes nas ações, em linha com a valorização das dimensões participativas, experiencial e relacional, a que antes se aludiu, e que se conclui com o cessar da ação.

Os dados sugerem, ainda, que esta avaliação informal serve ou é complementar com práticas de avaliação essencialmente normativas, em que a avaliação da intervenção é direcionada para o cumprimento das normas da entidade (co)financiadora. A referência ao acompanhamento da intervenção após o seu término foi rara.

Efeitos nas pessoas participantes

Os efeitos associados à intervenção em ENF/EDCG nas pessoas participantes remetem para aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais.

A nível **cognitivo**, as organizações consideram que a ENF/EDCG contribui para uma maior compreensão sobre o conteúdo e implicações dos assuntos abordados nas ações. Referem, ainda, a existência de um contacto com maior diversidade de perspetivas sobre os assuntos, que contribui favoravelmente para o desenvolvimento de sentido crítico a respeito dos mesmos.



A nível **afetivo**, a ideia mais saliente é a de que a ENF/EDCG contribui para o desenvolvimento de valores e competências transversais e relacionais (ex. empatia, colaboração) nas pessoas participantes. Foi ainda referida a perceção de uma dimensão de empoderamento, onde se considera que a ENF/EDCG proporciona uma maior capacidade para "lidar" com os assuntos, no sentido de estes se tornarem mais concretos e a intervenção sobre os mesmos percebida como possível pelas pessoas participantes (por oposição a uma ideia de complexidade excessiva, que paralisa a ação).

Em ligação com este efeito, e a nível **comportamental**, as organizações inquiridas entendem que a ENF/EDCG tem contribuído para uma maior mobilização por parte das pessoas participantes no sentido da mudança desejada, seja fortalecendo a motivação para novos comportamentos, seja para aprofundar os assuntos com que contactaram nas ações (ex. procurar mais informação). Foi, ainda, referida a alteração de comportamentos e práticas, com destaque para hábitos de vida, na sequência da participação nas ações de ENF/EDCG (ex. desperdício, consumo).

Efeitos nas ONGD promotoras

No que respeita às implicações para as próprias ONGD que promovem a ENF/EDCG, os dados parecem organizar-se em torno de dois grandes efeitos: o reforço da dimensão de organização aprendente e o aumento da influência institucional da ENF/EDCG.

Quanto ao reforço da dimensão de **organização aprendente**, as organizações auscultadas mencionaram a reconfiguração de projetos futuros em ENF/EDCG, no sentido de uma aprendizagem crescente relativamente à própria intervenção realizada (ex. práticas que "resultam" vs. práticas "que não resultam").

Ainda a este respeito, uma outra consequência do trabalho desenvolvido em ENF/EDCG é a geração de um efeito de "olhar ao espelho", em que os questionamentos e implicações das temáticas ou questões aí abordadas (ex. a sustentabilidade ambiental) são transpostos para a realidade da própria organização (ex. quão sustentáveis sob o ponto de vista ambiental são as práticas quotidianas da ONGD?).

Quanto ao aumento da **influência institucional** da ENF/EDCG, foram referidos aspetos como o alcance de um maior posicionamento da EDCG dentro da organização a nível nacional e internacional, a transposição ou adoção de princípios da ENF e EDCG como princípios da ONGD no seu todo e a alteração de formas de atuação noutras áreas (ex. cooperação). A este respeito, os dados também sugerem a influência na EDCG por parte das restantes áreas em que a organização atua, destacando-se, por exemplo, a perceção de que as ONGD que também atuam na área da cooperação para o desenvolvimento tendem a ser mais despertas para as diversidades globais na sua ação de EDCG. A compreensão destas dinâmicas de inter-influência não é objeto do estudo, mas traz pistas para aprofundamento futuro.

Efeitos ao nível das equipas e profissionais

À semelhança dos efeitos verificados na dimensão organizacional, relativamente às implicações para as equipas e profissionais que dinamizam a ENF/EDCG, os aspetos destacados remetem para o reforço de uma perspetiva aprendente.

A este respeito, e de modo similar aos efeitos nas organizações, foi descrito o efeito de "olhar ao espelho", em que os questionamentos e implicações das temáticas ou questões abordadas no trabalho de ENF/EDCG (ex. a sustentabilidade ambiental) são transpostos para a

realidade pessoal dos e das profissionais que nela intervêm (ex. quão sustentáveis sob o ponto de vista ambiental são as suas práticas quotidianas no plano pessoal?).

Foram, ainda, destacadas as aprendizagens relativamente à própria intervenção realizada (ex. práticas que "resultam" vs. práticas "que não resultam") e a temáticas ou questões de EDCG com que já trabalham ou que constituem novos campos de atuação.

Contudo, as referências à perspectiva aprendente de equipas e de organizações coexiste com a constatação de que as condições e lógicas vigentes (ex. modelos de financiamento) na intervenção em ENF/EDCG têm limitado a consolidação de aprendizagens significativas na área e entre os seus atores, sendo esta uma questão que importa compreender melhor de futuro.

Perspetivas sobre transformação social

Nos discursos das pessoas entrevistadas, a noção de transformação social decorrente da intervenção em ENF/EDCG promovida pela ONGD a que pertencem surge associada a três ideias-chave, que designamos por: *ação-semente*, *ação-contágio* e *mudança de pequena escala*.

Na ideia de *ação-semente*, a intervenção atual é encarada como permitindo às pessoas participantes um contributo que dará "frutos" num tempo futuro já fora da intervenção e sem possibilidade de acompanhamento (ex. abrir perspectivas para outras experiências, questionamentos ou mudanças), sendo a transformação (social) remetida para um tempo futuro.

Na ideia de *ação-contágio*, a intervenção atual é encarada como tendo efeitos numa ou mais pessoas participantes que, pela experiência vivida no quadro da intervenção e possíveis efeitos decorrentes da mesma, poderá/ão contribuir para mudar outra/s pessoa/s à sua volta – novamente, tendendo a remeter para um tempo futuro os possíveis efeitos da ENF/EDCG.

Na ideia de efeito ou *mudança de pequena escala*, a intervenção atual é encarada como capaz de gerar mudança de atitudes, comportamentos ou mobilizar para a ação num plano individual e mais circunscrito, isto é, no sentido de "pequenos passos" e de "mudança possível".

Foi, ainda, amplamente referido o contraste entre o cenário real e o cenário desejado para que a transformação social aconteça. Os dados sugerem que as organizações entrevistadas percebem a distância entre as mudanças (sociais) para as quais se propõem contribuir e as mudanças (tendencialmente, individuais) que (eventualmente) conseguem ajudar a concretizar, ainda que o foco na dimensão individual apenas raramente tenha sido apontado como preocupante.

A impossibilidade de contribuir para gerar mudanças duradouras e estruturais é justificada pelas atuais condições da ENF/EDCG, destacadamente, o subfinanciamento, a organização por projetos e duração limitada dos mesmos e a dimensão reduzida das equipas. Os dados do estudo são consistentes com estudos anteriores (Coelho, 2019), que sugerem a existência de alguma linearidade nos discursos sobre transformação social entre atores de EDCG (não só das ONGD), cuja compreensão é necessário continuar a aprofundar.

Pela natureza do estudo e pelos dados a que se acedeu, não é possível ter a partir daqui uma visão clara e abrangente sobre o contributo da ENF/EDCG para a transformação social, o que deve constituir objeto de atenção futura.





Desafios e propostas

O terceiro e último tema-chave procura sintetizar os desafios identificados ao nível da ENF/EDCG na própria ONGD, bem como as medidas consideradas importantes para a sua resolução. De forma geral, as reflexões foram mais concretas quanto às questões que preocupam as organizações, havendo maior dificuldade em identificar as medidas para as enfrentar.

Desafios na ENF/EDCG da ONGD

Os desafios comumente experienciados pelas organizações entrevistadas cruzam aspetos macro (do setor), meso (da EDCG enquanto campo) e micro (da intervenção em ENF/EDCG).

Um primeiro desafio é relativo às limitações do **modelo de financiamento** atualmente existente para a ENF/EDCG. Para além do montante insuficiente, as limitações do modelo decorrem, em boa parte, da lógica de cofinanciamento por projetos e com reduzida duração (em média, dois a três anos por projeto). Este cenário dificulta o alargamento e fixação de equipas (tipicamente, já de si, muito reduzidas), a aposta em processos educativos de continuidade e o impacto duradouro da intervenção, conduzindo a uma maior burocratização e tecnicidade da ENF/EDCG.

Um segundo desafio tem que ver com o questionamento da **legitimidade** destes atores. As organizações entrevistadas referem confrontar-se com alguma desconfiança relativamente à legitimidade da ação das ONGD e da seriedade da EDCG nos contextos onde atuam. Este questionamento surge associado ao fato de haver pouca compreensão acerca do que é e faz uma ONGD, de situações em que as organizações não são ainda conhecidas nos contextos onde pretendem atuar, ou ainda face aos seus modos de atuação, por vezes vistos como

disruptivos das experiências habituais. Decorrem daqui implicações diretas no trabalho desenvolvido por estas entidades (ex. maior tempo necessário para a sua entrada e "aceitação" nos contextos de intervenção).

Num plano mais específico, um terceiro desafio decorre da **amplitude e complexidade da EDCG**, que tornam difícil o domínio de temáticas e questões bastante diversas e em constante transformação por parte das e dos profissionais. Atendendo a que as equipas de EDCG, quando existentes, tendem a ser muito reduzidas (cf. relatório técnico, em Coelho et al., 2023) isto faz com que parte da intervenção seja terceirizada, através da contratação de profissionais ou entidades externas à organização para tarefas pontuais ou de grande especificidade e para as quais esta não dispõe dos recursos internos necessários. Em nosso entender, esta terceirização, que surgiu como relativamente naturalizada, introduz uma nova camada na questão da legitimidade já referida, que ultrapassa o foco do estudo e importa compreender melhor.

Um quarto desafio, igualmente associado à amplitude e complexidade da área, é a dificuldade em **avaliar o impacto da ação** em ENF/EDCG, a curto, médio e, sobretudo, longo prazo, como já referido.

Foram, ainda, identificadas diversas referências a **barreiras e limites vivenciados no contexto escolar**, onde decorre a maior parte da intervenção destas organizações. Para além das questões de legitimidade já descritas (ex. desconfiança por parte dos atores escolares), foram mencionados o tempo cada vez mais reduzido que é dispensado para as ações e projetos de EDCG e a tendência crescente para encaixar esta intervenção no espaço de Cidadania e Desenvolvimento. Os grupos de discussão focalizada permitem uma visão mais detalhada sobre estas questões.

Um dos problemas mais destacados pelas várias organizações entrevistadas, é a dificuldade de **acesso e continuidade dos públicos** a que a intervenção em ENF/EDCG promovida pela ONGD se destina. Isto comporta a dificuldade em chegar a públicos não tradicionais, ao público em geral, bem como em encontrar pessoas predispostas a iniciar e manter a sua participação nas ações. À semelhança da questão anterior, este foi um ponto premente no debate nos grupos de discussão focalizada, e constitui a nosso ver uma discussão com diversas ramificações dentro e fora da EDCG.

Em ligação com o desafio anterior, um último aspeto apontado pelas organizações é a **dificuldade em comunicar a EDCG** junto de atores e contextos externos e de “sair da bolha”, expressão por diversas vezes utilizada entre os e as profissionais que se entrevistaram. Entre as razões indicadas para esta situação está a própria linguagem da EDCG que, consideram, tende a ser fechada e complexa. Porém, esta questão vai muito além da linguagem, sendo igualmente importante considerar, por exemplo, o desconhecimento das organizações face aos seus pares, também referido e já descrito em estudos anteriores (ex. Coelho, Caramelo & Menezes, 2019). A necessidade de “romper a bolha” será igualmente retomada nos grupos de discussão focalizada, trazendo maior compreensão sobre este desafio.

Propostas para a ENF/EDCG da ONGD

As medidas recomendadas, referidas com menor frequência por comparação com os desafios, expressam tanto propostas concretas quanto ideias sobre a situação desejável, em que esse carácter concreto não se encontra presente. Remetem, igualmente, para aspetos macro, meso e micro. A recolha de propostas de melhoria foi também uma das questões colocadas aos e às profissionais que integraram os grupos de discussão focalizada, de forma geral, obtendo-se algumas sugestões de ação, embora mantendo-se esta dificuldade em recomendar propostas concretas.

Assim, foi expressa a **necessidade de consolidação**, no plano político, da importância da ENF/EDCG. Esta consolidação traduz-se, como anteriormente referido,

numa maior valorização desta área nos seus documentos estratégicos, bem como no reforço do (co)financiamento público disponível para a mesma.

Um outro conjunto de reflexões retoma a necessidade de **“sair da bolha”**. A este respeito, as organizações entrevistadas salientaram a importância de reforçar o trabalho em parceria com as comunidades e outras ONGD, bem como promover “pontes”, diálogo com e abertura a outros contextos, atores e políticas extra-EDCG, com os quais já existam pontos de contacto.

Estas sugestões devem também ser lidas à luz dos desafios descritos quanto à mobilização de participantes para a ENF/EDCG. A este respeito foi também referida a importância de promover um **sentido de urgência** nos públicos e pessoas participantes nas ações de ENF/EDCG face às temáticas, questões e desafios apresentados, embora não tenha sido perceptível o que isto representaria na prática e como poderia ser feito.

IV. OLHAR(ES) DA SOCIEDADE CIVIL

Este capítulo procura sintetizar a reflexão gerada nos dois grupos de discussão focalizada que se realizaram com profissionais de ONGD associadas. A reflexão partiu da apresentação em torno de dados-chave das entrevistas, apresentados no capítulo anterior (a saber, perspetivas, situação, orientação, efeitos, desafios e propostas relativamente à ENF/EDCG). Estes momentos de auscultação tiveram um triplo propósito de devolução dos dados à comunidade, de validação das suas conclusões e de alargamento ou clarificação de aspetos menos explicitados nas entrevistas e que remetiam para a especificidade da ENF/EDCG.

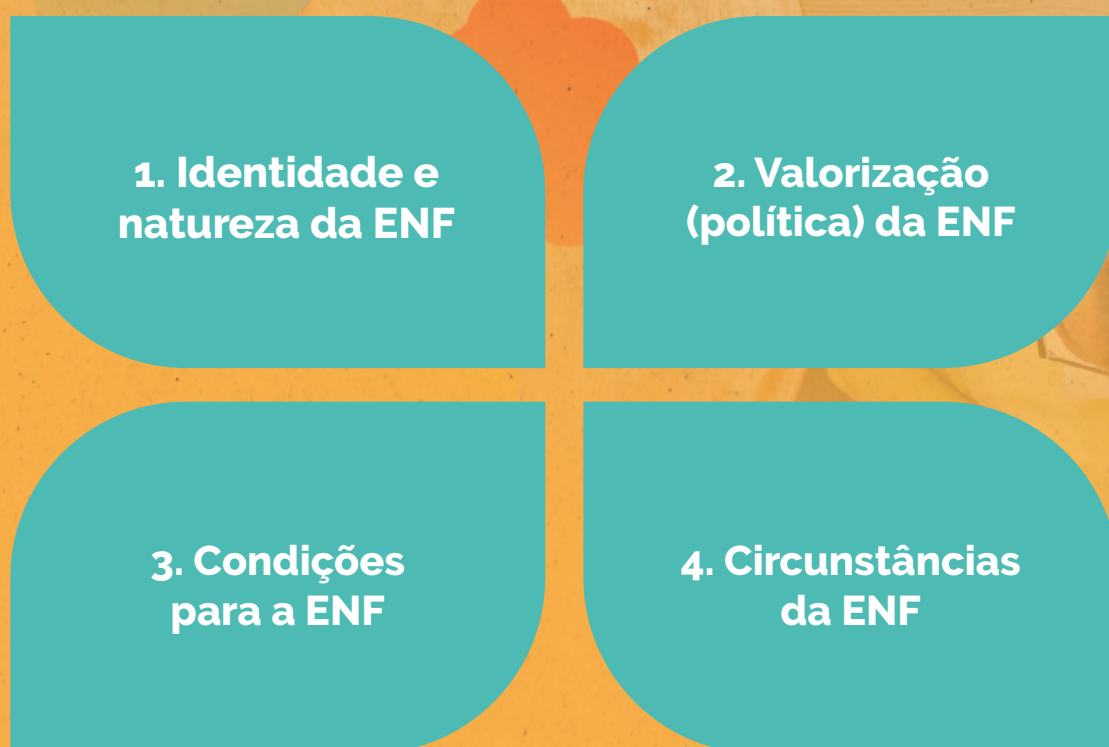
Os grupos de discussão constituíram momentos de grande riqueza para a reflexão que se pretende trazer com este estudo, cumprindo igualmente o propósito de validação da metodologia e análise realizadas até ao momento. Um dos aspetos que se destaca, desde logo, é o reconhecimento de que se trata de uma temática de exploração difícil e para a qual uma reflexão mais sistemática sobre a ENF não tinha ainda sido feita pelas ONGD enquanto setor. O estudo representa um marco importante nesse sentido e é percebido como abrindo um conjunto de reflexões que será necessário continuar a aprofundar. No global, as pessoas participantes reconheceram a interpretação e dados que se apresentaram à

discussão como um retrato relevante e adequado do setor das ONGD, e da ENF na EDCG em Portugal.

Como tal, a síntese que aqui se apresenta permite uma leitura complementar à apresentada no capítulo anterior. Na tentativa de uma leitura coerente e fiel ao contexto das discussões, a síntese organiza-se em quatro grandes temas (cf. figura 3).

Estes temas, que a seguir se exploram, relacionam-se entre si e conjugam, tanto quanto possível, elementos das perspetivas, situação, orientação, efeitos, desafios e propostas relativamente à ENF/EDCG que anteriormente se abordaram.

Figura 3. Temas-chave dos grupos de discussão focalizada.



Identidade e natureza da ENF

Como é que a destrinçamos se a ENF é a natureza da própria EDCG?

Um dos temas centrais da discussão incidiu no que se pode ou não considerar como ENF no quadro da EDCG. À semelhança do que se descreveu anteriormente, um dos aspetos que emergiu como importante diz respeito à sobreposição percebida entre ENF e EDCG, que contrariou a expectativa de uma maior diferenciação entre intervenção ENF e de outras intervenções em EDCG. Esta diferenciação era percebida como importante para uma maior afirmação política da ENF na EDCG, ainda que não tenha sido claro em que medida a sobreposição é um obstáculo.

Embora não tenha sido um aspeto predominante na discussão dos dois grupos, esta reflexão remete quer para a identidade da ENF, quer da EDCG, quer ainda, e talvez mais importante, para a importância de pensar o papel educativo das ONGD.

Tanto a dimensão metodológica quanto a dimensão contextual foram reconhecidas como estando associadas à ENF. Isto é, a ENF é descrita como mobilizando metodologias que permitem maior participação das pessoas envolvidas, bem como desenvolver aspetos relacionais e emocionais (por contraponto a aspetos cognitivos), e realizar aprendizagens mais significativas. Estas características surgem como distintivas face à educação formal, ainda que num dos grupos tenha também sido mencionada a incorporação crescente de “métodos característicos” ou “inspirados” na ENF também na educação formal. Por outro lado, a ENF foi também descrita a partir do contexto, como sendo a intervenção que decorre fora da educação formal ou do contexto escolar.

No global, à semelhança do já verificado nas entrevistas, coexistem diferentes visões a respeito das dimensões

metodológica e contextual da ENF. Efetivamente, apesar de se elencar tanto a dimensão metodológica quanto contextual para descrever o que é a ENF, **as reflexões diferem quanto ao contributo destas dimensões** para que uma intervenção possa, efetivamente, ser considerado como ENF. Para parte dos e das profissionais que se auscultaram, parece estar subentendido que a intervenção no espaço letivo, em contexto de educação formal, pode ser considerada ENF, pela via da dimensão metodológica, isto é, se essa intervenção se socorre de “métodos característicos” ou “inspirados” na ENF, como acima se mencionou.

Contudo, esta ideia, não é consensual. Para parte dos e das profissionais, a ENF requer também e simultaneamente, a dimensão contextual. Isto é, não basta que a intervenção recorra a metodologias habitualmente de/ou associadas à ENF, mas o contexto precisa ser, ele mesmo, não formal. Um aspeto importante a ter em conta é que isto não corresponde a uma separação estrita escola vs. não escola (ainda que por vezes a questão também tenha sido formulada nestes termos). Nesta perspetiva, trata-se, acima de tudo, de se assegurar que a participação e permanência nas ações de EDCG são voluntárias e não obrigatórias para quem nelas participa, e sem a obrigatoriedade de cumprir um currículo pré-estabelecido. Neste sentido, espaços não letivos nas escolas foram referidos como de grande importância e potencial por explorar para a ENF e EDCG.

A este respeito, foram referidas as **“zonas híbridas”**, que correspondem aos espaços não letivos e não obrigatórios dentro do contexto escolar, tais como, os clubes temáticos, rádios ou os próprios recreios. Ainda nesta visão e nessa medida, os espaços letivos, em particular, a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e não obstante a importância de que se revestem, não configuram para

todas as pessoas participantes nos grupos de discussão, uma intervenção educativa não formal. Efetivamente, esta área curricular parece ter, em certa medida, diminuído o “espaço” do não formal em meio escolar, ao absorver uma parte importante das intervenções de EDCG.

Em síntese, coexistem três **visões** sobre o que pode ser a ENF no quadro da EDCG:

- **A visão metodológica**, em que pode considerar-se ENF a intervenção que recorra a métodos de/associados a ou inspirados na ENF (a mais comum).
- **A visão contextual**, em que pode considerar-se ENF a intervenção que decorre em espaços de participação voluntária mesmo que em contexto de educação formal.
- **A visão metodológico-contextual**, em que pode considerar-se ENF a intervenção que decorra fora do contexto escolar e que recorra a métodos de, associados a, ou inspirados na ENF.

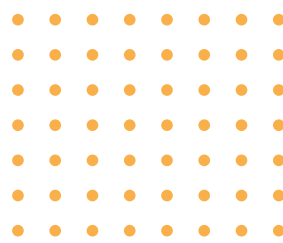
Em ambos os grupos de discussão, **é reconhecida a predominância do trabalho de EDCG das ONGD em contexto escolar**, nomeadamente, no espaço letivo, e a existência de um volume muito inferior de intervenção com públicos não escolares e fora do contexto escolar. Este predomínio é justificado por questões de financiamento e de sustentabilidade da intervenção.

Por um lado, existe a perceção de que há, por parte da principal entidade cofinanciadora, uma **preferência** por projetos de educação formal, entendendo-se existir uma maior probabilidade de obtenção de cofinanciamento quando a intervenção se destina a públicos escolares. Por outro lado, a **identificação de públicos** para a intervenção é mais fácil nas escolas e a sua permanência nas ações é tida como mais estável. Estes aspetos relacionam-se

diretamente com desafios específicos da intervenção em ENF, mas também da natureza das próprias ONGD, conforme se discute em mais detalhe abaixo.

Este cenário parece gerar várias **tensões** entre os e as profissionais que participaram dos grupos de discussão. Uma delas, é desde logo o reconhecimento de que a intervenção de EDCG das ONGD que efetivamente acontece com públicos não escolares (e, em larga medida, não jovens) e fora das escolas é muito diminuta, sendo expresso o desejo de um maior investimento a este nível.

Outra questão diz respeito ao reconhecimento de que, não obstante a importância da intervenção no espaço letivo, a intervenção atual traduz muitas vezes uma solução de compromisso que não é totalmente satisfatória porque é, pelo menos parcialmente, incoerente com a ENF e a EDCG no que diz respeito ao princípio da participação voluntária. Resulta daqui uma perceção de algum desconforto (mesmo que não necessariamente verbalizado enquanto tal) porque há a consciência de que o que permite a ação (em termos das condições) é também o que a compromete (em termos dos processos). Dito de outro modo, isto significa na prática abdicar de algumas das características que se entendem como próprias da ENF para se ter a possibilidade de, efetivamente, chegar aos públicos e com eles desenvolver uma intervenção com alguma continuidade.





Valorização (política) da ENF

Para valorizar a ENF no quadro da ED, é preciso reinvestir neste campo

Um outro conjunto de reflexões incidiu no que se pode entender como a necessidade de uma maior valorização política da ENF, quer ao nível dos **financiadores**, quer das **políticas** que orientam a EDCG em Portugal, quer ainda ao nível das próprias **ONGD**. Esta valorização não se esgota apenas na importância de aumentar o financiamento da EDCG, mas diz também respeito à preocupação com aspetos socioculturais e de decisão estratégica.

Para parte dos e das profissionais, um dos **entraves a uma maior expressão da ENF em contextos extra-escola** tem que ver com a maior relevância atribuída (de forma implícita e explícita) à educação formal. Isto é, foi expressa a perceção de que existe por parte da principal entidade cofinanciadora e de outros atores políticos de topo o reconhecimento de uma maior **importância e legitimidade** na intervenção e conhecimento produzidos por atores de educação formal, face à intervenção e conhecimento gerados por atores de ENF. Este hiato gera a perceção de que o trabalho e impacto da EDCG totalmente de cariz não formal não são devidamente reconhecidos e encorajados.

Em ligação com esta questão, é referido que a **natureza distinta** dos próprios meios, formatos e produtos da ENF deve ser considerada e valorizada como parte da especificidade desta intervenção. Pela não compreensão do valor educativo da ENF gera-se uma perda de potencial educativo de contextos, espaços ou iniciativas já existentes ou a criar para o efeito. Neste sentido, em nosso entender, será importante alargar esta reflexão a outros atores de EDCG, das várias esferas, percebendo em que medida se reveem ou não nestas perceções e que passos poderiam ser dados para um maior equilíbrio entre as intervenções e conhecimentos formais e não formais. O desafio da legitimidade, que foi extensamente

referido nas entrevistas e que os grupos de discussão também manifestaram, é central nesta reflexão, porque parte do desconforto manifestado situa-se precisamente em que atores, formatos e saberes são tidos como (não) legítimos.

Em relação a estas questões, uma outra linha de discussão importante a partir dos dados do estudo diz respeito à necessidade apontada pelos grupos de **reforçar politicamente a ENF**. Este reforço político centrou-se em duas linhas principais.

A primeira linha liga-se diretamente à necessidade de **maior valorização da ENF por parte das entidades financiadoras e centra-se na ENED**. À semelhança do que as entrevistas já tinham apontado, existem diferentes perceções quanto ao lugar que a ENF ocupa na atual ENED, com profissionais que consideram que a ENF surge como menos relevante do que a educação formal (opinião predominante), havendo quem discorde por considerar que, pelo menos no "espírito" do documento, há um equilíbrio entre ambas.

No entanto, independentemente disto, os e as profissionais destacaram o **hiato que existe entre o texto da ENED e a sua implementação real**. Efetivamente, quando se consultam os relatórios de execução da ENED, é possível perceber um predomínio muito significativo da intervenção em escolas, o que reforça a perceção do desnível que acima se referiu. Naturalmente que daqui não pode inferir-se que, porque a maioria da intervenção reportada decorre em espaços formais, a ENF seja menos valorizada, mas tal convoca, sem dúvida, a reflexão (mais larga e que ultrapassa este estudo) do papel da ENED e em que medida esta Estratégia tem funcionado como modeladora e/ou como espelho da realidade.

O reforço da ENF na ENED passa também, consideram, por uma **maior clarificação sobre a ENF no texto da próxima ENED**. Neste sentido, nos grupos foi sugerida a inclusão de diferentes entendimentos, tipologias de ação (que não apenas as ações pontuais, que consideram, predominam na atual ENED), dos contextos, bem como do quadro ético da ENF quando aplicada à EDCG. Estas sugestões remetem para o reforço da ENF na sua dimensão metodológica, mas também e, sobretudo, contextual.

Uma outra sugestão concreta passa por **consolidar o papel das ESPA**, particularmente, daquelas **cujas ações incidem no âmbito não formal**. Esta consolidação pressupõe um maior equilíbrio e valorização equitativa entre as várias ESPA, independentemente do âmbito formal ou não formal em que atuam. Isto é, para alguns/mas profissionais, a perceção do desnível formal vs. não formal também se aplica às ESPA, tendo sido referida a existência de um maior investimento na articulação com ESPA mais ligadas à educação formal.

Um terceiro e último ponto da valorização da ENF situa-se ao nível das próprias **ONGD**. A este respeito, destacam-se duas reflexões principais.

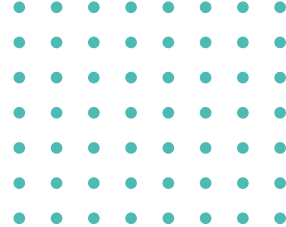
A primeira é a necessidade de reconhecer e **reforçar a ENF no plano das políticas organizacionais das ONGD**, abrindo mais espaço e dando maior prioridade à intervenção em contextos e públicos que não os de âmbito escolar. Isto é, o desafio político de reforçar a ENF não se esgota no plano das políticas governamentais (de financiamento e outras) mas é, também e talvez primeiramente, uma decisão das próprias ONGD. Em nosso entender, esta é uma reflexão estruturante que convoca a pensar sobre a questão mais vasta do propósito intrínseco, do espaço de liberdade e da agência política das próprias organizações que, não tendo formalmente uma tutela, parecem ainda, por vezes, moldadas na sua ação e orientação por essa figura.

Não obstante o afastamento de muitas ONGD nacionais e internacionais desta lógica e a convergência com modos de ação mais crítica, o facto de a sobrevivência ser, ainda, para uma maioria de organizações, grandemente dependente de financiamento público, terá como possível consequência uma vivência mais limitada da sua missão original, da sua orientação desejada – mesmo que os limites não existam formalmente, a perceção dos limites parece existir e tem sido suficientemente concreta para direcionar a tomada de decisão no plano organizacional.

A segunda reflexão feita sobre a valorização da ENF por parte das próprias ONGD destaca a importância de **saber mais sobre** o que, eventualmente, já acontece ao nível da **ENF fora do âmbito escolar**. Isto é, há um desconhecimento generalizado sobre o que as organizações já fazem a este nível, como fazem, com quem e porquê – e, na mesma medida, importa perceber que lógicas e condicionantes estão na base da não intervenção nesses contextos. Para parte dos e das profissionais que se auscultaram, ter uma visão mais informada e estruturada do que já acontece – atualmente, inexistente – é indispensável para pensar o que pode acontecer.

Neste sentido, uma das **recomendações** surgidas na discussão com os grupos é precisamente a importância de aprofundar a reflexão com as organizações nos aspetos apontados. Esta reflexão está diretamente relacionada com dois aspetos amplamente discutidos pelos grupos. Por um lado, a dificuldade de aceder aos públicos potenciais da intervenção, que se coloca de maneira mais aguda no caso da intervenção extra-escola. E, por outro, a necessidade de alargar a ligação das ONGD a outros atores e contextos.

Estes serão dois dos aspetos a discutir melhor abaixo, no ponto sobre as circunstâncias da ENF. A sugestão de conhecer o que já se faz ao nível da ENF fora da escola e com outros públicos para além do escolar não se esgota, necessariamente, na esfera das ONGD, mas deve, em nosso entender, ser alargada a outras organizações de âmbito similar.



Condições para a ENF

Na realidade, o modelo devia ser mais adaptado à nossa realidade local

Um dos aspetos mais destacados nas discussões dos grupos prende-se com os modelos predominantes de cofinanciamento da EDCG e, portanto, da ENF neste domínio – concretamente, a *Linha de Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento*, do Camões I.P., a nível nacional, e o *DEAR: Development Education and Awareness Raising Programme*, da Comissão Europeia, a nível europeu. De forma geral, foram apontados aspetos positivos destes modelos, bem como e com maior destaque, aspetos considerados restritivos para a ação das ONGD e a sua intervenção em ENF/EDCG. Foram indicadas algumas possíveis sugestões de melhoria, embora este seja naturalmente um assunto que careceria de ampla reflexão em contexto próprio e além deste estudo, e considerando o quadro mais vasto de financiamento a estas entidades na sua atuação no desenvolvimento²⁰.

No que respeita ao **cofinanciamento nacional**, salientou-se como positivo o facto de este permitir a intervenção “livre” em EDCG, ao não ter prioridades ou focos temáticos pré-definidos para os projetos a candidatar, permitindo, desta forma, a livre iniciativa das organizações. Contudo, e no plano dos aspetos críticos, é percebida a existência de um foco preferencial deste mecanismo de cofinanciamento, precisamente, para a intervenção em escolas ou abrangendo públicos na esfera da educação formal.

Foi, ainda referido o desajustamento do modelo de cofinanciamento nacional da realidade contextual, pelo facto de a aprovação de projetos no cofinanciamento nacional priorizar a atribuição de verbas àqueles projetos que obtiveram cofinanciamento europeu – desta forma, limitando o apoio a projetos eventualmente mais ligados à realidade e necessidades nacionais.

Inerente a esta discussão está também a perceção de que as prioridades europeias assumem preponderância face às prioridades nacionais.

De facto, o **modelo europeu de cofinanciamento** atual é percebido como desajustado para parte das e dos profissionais, essencialmente, por ser inalcançável para a maioria das ONGD nacionais. O perfil, natureza e dimensão da maioria das ONGD impede a sua elegibilidade e condições concretas para a candidatura e gestão dos projetos europeus. Esta “racionalização” do modelo europeu, como foi descrita, traduz-se num número bastante reduzido, ainda que crescente, de ONGD que efetivamente, são elegíveis para concorrerem a este mecanismo (ex. reduzida dimensão das organizações). Por outro lado, foi também referido que no cofinanciamento europeu a intervenção acaba por estar estrangida a determinados moldes (pela dimensão das parcerias ou dos resultados esperados, por exemplo), contrariando, por essa via, a livre iniciativa de que se falava.

Contudo, foi salientado como positivo, e ao contrário do que é percebido como sendo a orientação nacional, que o mecanismo europeu tem, nos anos mais recentes, feito uma aposta na intervenção fora das escolas. E, nessa medida, este mecanismo tem contribuído para fortalecer a diversificação de contextos, públicos e formas de intervenção da ENF no quadro da EDCG também no contexto nacional.

As **recomendações** feitas em termos de cofinanciamento destacaram, mais do que o naturalmente importante aumento da verba disponível, a importância de repensar o(s) modelo(s) de cofinanciamento disponível para a ENF/

²⁰ Destacadamente, o financiamento à cooperação para o desenvolvimento. Uma análise recente das linhas de financiamento público nacional dirigidas às ONGD neste âmbito, em que se inclui o cofinanciamento à educação para o desenvolvimento, pode ser consultada em Ferreira e Oliveira (2022).

EDCG. Foi sugerida a utilidade de se pensar o financiamento às ONGD através do apoio a linhas programáticas e no mais longo prazo, mais do que ao financiamento pontual de projetos com menor duração e alcance.

A possibilidade de existirem quadros de financiamento mais latos, menos centrados em objetivos de curto prazo e mais flexíveis sob o ponto de vista processual, foi uma necessidade expressa, de várias formas, em ambos os grupos de discussão. Contudo, foi reconhecido o carácter conflitual das sugestões apontadas, pelo risco potencial de tal se traduzir numa diminuição do número de ONGD efetivamente apoiadas na sua intervenção, enfraquecendo desta forma o setor e a ENF/EDCG no seu todo. Em nosso entender, esta **tensão** exemplifica bem a complexidade deste debate e a necessidade de continuar a refletir sobre as possibilidades para criação de modelos de cofinanciamento mais estáveis e duradouros, dentro e (talvez sobretudo) fora da esfera de cofinanciamento específico da EDCG. Poderá, também, ser importante que esta reflexão se faça com outras organizações de natureza e atuação similar, ainda que reconhecendo como inerente a disputa de "espaço" com essas entidades congêneres.

Uma das **sugestões** concretas, que pode ou não implicar um maior volume de verbas, é a possibilidade de se apoiar os projetos desde a sua fase de pré-candidatura, à semelhança do que já acontece com outros mecanismos de financiamento em áreas como a educação ou as artes. Esta sugestão surge na sequência das dificuldades sentidas em desenvolver ação continuada, em aceder a públicos (potenciais) dessa mesma ação e com eles construir processos partilhados (ex. de intervenção a

partir de necessidades comuns). Financiar pré-projetos poderia ser uma forma de permitir e incentivar a construção colaborativa dos projetos com as comunidades a que se destinam, limitando a existência (ainda comum, consideram) de projetos verticais e unidirecionais que operam da ONGD para a comunidade e que não nascem de necessidades partilhadas.

No global, a importância de modelos de financiamento que possibilitem – e, inclusivamente, encorajem – a continuidade da intervenção é uma das mensagens centrais a reter no que respeita a este tema e é, precisamente, um dos aspetos que se discute no próximo e último tema, dedicado às circunstâncias particulares da ENF.

Circunstâncias da ENF

Qual é a comunidade de uma ONGD?

O último tema abrange dois grandes subtemas que, sendo distintos entre si, estão intrinsecamente relacionados e podem ajudar a compreender parte da especificidade da ENF promovida pelas ONGD no quadro da EDCG: **comunidade** e **continuidade**. Embora distintas, as reflexões sobre estes temas interligam-se muitas vezes entre si e com os três grandes temas anteriores, de entre os quais de forma particular, as condições para a ENF. As reflexões partilhadas permitem, também, perceber que estas entidades veem e gerem de forma interligada e num certo contínuo a sua intervenção de EDCG nos espaços formais e não formais de educação.

Comunidade

Um dos aspetos destacados como particular nas ONGD tem que ver com o facto de que, ao contrário de outras entidades com características similares (ex. associações culturais), **as ONGD não têm uma comunidade perfeitamente definida e identificada a quem destinar a sua intervenção** - *qual é a comunidade de uma ONGD?*, questionava uma das pessoas participantes. Isto é, a comunidade das ONGD é permanentemente construída a partir dos contextos em que e dos públicos com quem a sua intervenção decorre. Esta questão relaciona-se diretamente também com a dificuldade no acesso aos públicos, bem sinalizada nas entrevistas e amplamente retomada nos grupos. Dizia-se, a este respeito, que é mais fácil reconhecer e delimitar a(s) comunidade(s) das ONGD na intervenção que têm no quadro da cooperação, noutros países, do que na que decorre na EDCG, em Portugal.

A ideia de **mobilização de públicos como dificuldade particular da ENF** apareceu com dois sentidos nos grupos de discussão. Por um lado, a "angariação" de públicos, chegar aos públicos com os quais se pode desenvolver intervenção, em parte pela inexistência de comunidades

diretas, naturais das ONGD em Portugal. Por outro lado, a dificuldade de mobilização para a continuidade da ação, uma vez já decorrida a participação em processos de intervenção.

A dificuldade de acesso aos públicos significa para as organizações um **esforço substancial e permanente** na identificação de públicos potenciais da ENF/EDCG, sobretudo fora do âmbito escolar e formal, na "entrada" nos territórios e na construção de relações e sentido(s) de comunidade que possibilitem a intervenção. Isto faz com que a **ação co-construída, partilhada e continuada no tempo** seja vista pelas e pelos profissionais, simultaneamente, como muito desafiante e indispensável. Efetivamente, não se trata apenas de considerarem que estes processos tornam a ação possível, mas de assegurarem a coerência com os princípios que advogam para a ENF e a EDCG.

A nosso ver, esta especificidade precisa ser vista como inerente a este campo, deixando de ser uma característica desejável (ex. a existência de parcerias) e passando a ser requerida e devidamente possibilitada nos mecanismos de cofinanciamento a co-construção das propostas de intervenção com os públicos a que se destinam. Isto coloca a sustentabilidade (no tempo) da ação que é protagonizada pelas ONGD como desafio, desde logo financeiro. A este respeito, consideram, as propostas já referidas de **alteração ao modelo de cofinanciamento** poderiam facilitar, desde a base, a criação de intervenções mais partilhadas, entre a ONGD que promove a ação e a respetiva comunidade de destino.

Em nosso entender, as reflexões sobre o **sentido de comunidade** (e as dificuldades sentidas) talvez remetam, ainda, para perspetivas de comunidade essencialmente centradas numa dimensão geográfica. Dada a diversidade

destas entidades, talvez exista mais do que uma comunidade, que pode ou não ser geográfica, associada a cada ONGD. O desafio estará, eventualmente, mais na construção de comunidades a partir de vínculos temáticos e processuais em torno de interesses comuns do que na delimitação territorial imediata destas entidades. Neste sentido, seria importante perceber, de futuro, quem são, potencialmente e apesar das dificuldades mencionadas, a(s) comunidade(s) que cada ONGD consegue associar a si e chamar suas e perceber que espaço tem havido nas ONGD para a construção destes sentidos de comunidade, quer no âmbito da intervenção educativa, quer fora dela. A palavra "espaço" aqui é duplamente importante, já que parte das ONGD afirmam ter limitações em termos dos seus espaços físicos (ex. instalações) que parecem, ao mesmo tempo, restringir e impulsionar a relação com a comunidade.

Continuidade

Um segundo subtema referente às circunstâncias específicas da ENF tem que ver com a continuidade. A continuidade surgiu debatida quer na ótica das limitações, isto é, os obstáculos atualmente existentes para uma intervenção de ENF/EDCG mais continuada, bem como das potencialidades, em que se refletiu sobre o contributo da ENF para a continuidade da intervenção em EDCG. Estas reflexões são particularmente significativas para a intervenção "puramente" ENF, na qual os grupos salientaram a necessidade de maior investimento, por parte dos vários atores de EDCG.

Obstáculos

Os obstáculos apontados incidem em diversas dimensões. Uma primeira, e já discutida no ponto 3, é a importância de **financiamento de continuidade** para que o investimento na ENF tenha, efetivamente, condições para acontecer. Como vimos, na questão do financiamento, tão importante quanto os montantes são as lógicas subjacentes, e boa parte dos obstáculos apontados à continuidade da ENF/EDCG relaciona-se, precisamente, a tais lógicas. Isto inclui

aspectos como a **(possível) tensão entre "pré-construção" e a "co-construção" da intervenção em ENF/EDCG**, isto é, entre o cumprimento de compromissos estabelecidos "no abstrato" e previamente à intervenção e o que vem a ser a realidade específica da mesma.

Um outro aspeto é a **"tirania" da inovação**, isto é, o facto de se perceber que, entre candidaturas para a continuidade de um dado projeto, é indispensável para as entidades cofinanciadoras a existência de componentes de inovação²¹ face ao projeto anterior. Se é verdade que os atuais modelos de cofinanciamento permitem pensar os projetos entre ciclos de candidaturas como "fases" de um mesmo projeto (que implicam concursos próprios e podem ou não ser aprovadas), esse fracionamento e o requisito de inovação entre fases torna-se pouco sensível e ajustado a processos educativos de continuidade, que não necessariamente se coadunam com os tempos específicos de cada projeto e dos respetivos compromissos.

A inovação não é vista em si mesma como negativa, mas a questão que se coloca é a das consequências de uma introdução, muitas vezes, forçada, de elementos inovadores. A impossibilidade de obter apoio para replicar, com os mesmos grupos ou nos mesmos moldes, a intervenção em candidaturas de continuidade representa uma **disrupção significativa** e vista como prejudicial ao trabalho desenvolvido e também na própria relação com as comunidades de intervenção, como o excerto bem descreve.

Um outro obstáculo à continuidade relaciona-se com a dificuldade de aferir e compreender o impacto da intervenção e as limitações sentidas em avaliar a ENF/EDCG. Esta tinha já sido uma das questões dominantes nas entrevistas e a este respeito, reforçando-se a ideia de que esta é uma das áreas de fragilidade das organizações, em que há necessidade de um investimento dedicado.

De forma global, nomeadamente pelas condições em que a ENF/EDCG decorre, **tem existido pouco espaço para aprofundar os processos e instrumentos de avaliação**,

²¹ Para uma análise recente das perspetivas sobre inovação nas ONGD em Portugal, onde se incluem entendimentos distintos sobre o valor da inovação para as entidades financiadoras, consultar Silva e Assis (2022).

havendo uma tendência para responder aos requisitos de avaliação das entidades cofinanciadoras. Isto faz com que haja um predomínio de práticas de "verificação" e mais circunstanciais, que, embora tendo a sua importância, limitam a consolidação de experiências na perspetiva de profissionais e organizações "aprendentes" e não permitem compreender de forma clara e abrangente o tipo de impacto, eventualmente, decorrido da intervenção ENF/EDCG que desenvolvem. Esta dificuldade de perceber o impacto pode ser sentida também por quem participa das ações, o que merece igualmente reflexão.

Estas são, naturalmente, preocupações de fundo, que se colocam à EDCG nas suas várias expressões e atores e não são uma limitação específica das ONGD, devendo merecer uma atenção estratégica por parte dos vários atores deste campo.

Potencialidades

Como antes se referiu, a questão da continuidade da ENF/EDCG também foi refletida a partir de uma ótica de potencialidade, tendo sido destacados aspetos que remetem para a intervenção dentro e fora da escola, e que evidenciam também as dimensões metodológica e contextual.

Um primeiro aspeto tem que ver com o **potencial de inovação** que é atribuída à **ENF não escolar**. Por um lado, foi referido que a intervenção "puramente" ENF tem muitas vezes atuado como "laboratório" de experimentação da intervenção, em moldes menos constrictos do que os que se considera existir nas escolas. Ou seja, um espaço que permite "correr riscos", e cujas experiências podem posteriormente beneficiar a própria educação formal. Por outro lado, foi também destacada a maior possibilidade que a ENF que decorre em ambiente não escolar representa ao nível do desenvolvimento de dimensões experienciais e emocionais dos processos educativos, o que parecem ser aspetos menos trabalhados da intervenção.

restantes ações das ONGD, naturalmente, relacionando-se com a questão da mobilização de públicos que antes se discutiu. Nesta medida, a intervenção nas escolas surge como duplamente central e instrumental para estas entidades. A continuidade da ação fora da escola foi considerada como possível, mas mais desafiante, essencialmente por uma maior dificuldade de prosseguir a intervenção de forma mais continuada no tempo e com um mesmo grupo de participantes.

Um terceiro aspeto que perpassa as discussões é o que podemos designar como o potencial de **"capilaridade" da ENF**, sobretudo, em contexto não escolar. Efetivamente, de forma explícita ou implícita, as reflexões partilhadas pelos e pelas profissionais deixam perceber que a ENF contém um potencial por explorar, na sua dimensão mais metodológica, e (sobretudo) na sua dimensão contextual. Nesta medida, é vital reconhecer os espaços extra-escolares já existentes e explorar a sua dimensão educativa, em particular, o potencial de ENF no quadro da EDCG.

Em nosso entender, esta é uma reflexão da maior relevância e que deve ser objeto de aprofundamento futuro por parte destes e de outros atores, designadamente, da esfera política. De facto, estes espaços "naturais" de ENF representam a possibilidade de uma intervenção mais diversificada (por contraponto com os moldes da intervenção em contexto de educação formal), de cariz voluntário e situada noutros contextos, contemplando outros públicos, e abrangendo eventualmente, outros desafios, preocupações e possibilidades de agir em prol das questões globais.

Contudo, como antes se referiu, **não é claro se, como e para quê têm as ONGD ocupado tais espaços**, sendo importante alargar este conhecimento. Em que medida têm as ONGD buscado uma aproximação a estes outros espaços de ENF, não tradicionais, para a sua intervenção em EDCG? Que dificuldades têm, eventualmente, sentido e o que tem sido importante para as ultrapassar? O que tem, eventualmente, impedido que esse exercício se faça no interior das organizações? Que consequências – organizacionais, profissionais, conceptuais, educativas – decorreriam de se apostar no reforço da ENF/EDCG nestes espaços não tradicionais?

Um segundo aspeto diz respeito à relação com a escola como **potenciadora da continuidade da ação**. A importância da intervenção nas escolas não se esgota em si mesma, mas tende a ser vista na ligação com as

Estes espaços de ENF já existentes representam, ainda, uma **possibilidade de maior ligação à sociedade** em geral, que é particularmente desafiante e uma meta sempre enunciada na intervenção em EDCG. Em nosso entender, a EDCG só poderá aproximar-se deste horizonte, cada vez mais necessário face à natureza coletiva e estrutural dos desafios globais, se investir ativamente nessa ponte com a sociedade na sua diversidade de esferas, contextos, lugares, grupos. Poderá ser, como se depreende num dos grupos de discussão, uma forma de sensibilizar a sociedade em geral para a existência da ENF como abordagem educativa válida. Esta não é uma dificuldade particular da EDCG, mas dever ser vista no quadro mais vasto das próprias políticas educativas nacionais, em que o hiato educação formal e não formal ainda é perceptível. Deve, igualmente, ser considerada a par com as reflexões sobre a dificuldade de acesso aos públicos, que antes se apresentaram.

No global, a construção de comunidade e as perspetivas em torno da continuidade não se esgotam nos contextos de intervenção, mas podem, no nosso entendimento das discussões geradas nos grupos, estender-se também às próprias entidades dinamizadoras - as ONGD. Efetivamente, uma das reflexões surgidas nas entrevistas e destacadas nos grupos de discussão é a necessidade de, como se dizia, "romper a bolha". Isto é, há uma perceção generalizada de que as ONGD têm um ethos de intervenção, pensamento e debate tendencialmente circunscrito e mais auto-centrado, que importa alargar (a própria necessidade de ir além da ação escolar é disso um bom exemplo).

A este respeito, foi destacada a importância de se **refletir com atores congêneres sobre a ENF**, os desafios sentidos e possibilidades de ação, recomendando-se a importância de reforçar a ação conjunta com estes outros atores, criando processos reflexivos, explorando outras linhas de financiamento e intervenção colaborativa, contribuindo para a valorização do potencial da ENF. Foi, também, sugerida a criação de esforços promotores de ação conjunta entre diferentes atores, como parte essencial de contrariar essa tendência para um maior fechamento que reconhecem existir no setor. Em nosso entender, e também como se notava num dos grupos,

nestes processos de ponte com outras entidades será importante considerar as dualidades existentes. Como exemplos destas dualidades, foram referidas a disputa de espaços com os atores das outras "educações para", a dualidade da EDCG entre a busca de abrangência e especificidade.

As discussões geradas a partir dos dados do estudo são, ainda, bem reveladoras das tensões existentes entre a expectativa nos processos pretendidos (de continuidade e verdadeiramente participados), as condições atuais (que tornam as ações possíveis, ainda que não sempre e necessariamente nos moldes desejados) e os impactos percebidos da intervenção das ONGD em ENF/EDCG na ótica dos e das profissionais que participaram dos grupos realizados - a partir do que conseguem identificar e reconhecendo a inexistência de uma visão consolidada dos mesmos.

V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo procura fazer a síntese de elementos-chave do estudo sobre ENF no quadro da EDCG nas ONGD. Esta síntese integra evidências provenientes dos vários momentos de recolha de dados e respetivas análises, bem como das componentes teórica e contextual deste documento, fazendo a triangulação dos vários eixos do estudo. Pretende-se, assim, fazer uma "síntese da síntese" que possa servir como instrumento de trabalho futuro sem a intenção de retomar exaustivamente todos os aspetos essenciais ou dispensar a sua leitura.

Como tal, opta-se por organizar o capítulo em torno de três tópicos – *Potencialidades, Preocupações e Caminhos de ação* –, para cada um dos quais se elencam elementos-chave. Nas *Potencialidades* incluem-se aspetos do estudo que apontaram para a importância explícita e implícita da ENF/EDCG. Isto é, o que, em nosso entender, e a partir do que já acontece, sugere a importância atual da ENF/EDCG, e o que, não sendo ainda uma realidade, representa o seu carácter potencial. Na mesma linha, as *Preocupações* dão conta de aspetos que emergiram como problemáticos ou obstaculizadores da ENF/EDCG e outros que, não tendo sido explicitamente discutidos, merecem reflexão adicional.

Nos *Caminhos de Ação*, terceiro e último tópico deste capítulo, incluem-se sugestões concretas (mas, necessariamente, amplas) de ações recomendáveis para futuro no seguimento deste estudo. Os caminhos de ação decorrem, quer diretamente dos vários momentos de auscultação realizados, quer de um trabalho de inferência a partir da globalidade dos dados recolhidos. As recomendações incluídas procuram priorizar a dimensão das políticas, das organizações e das práticas e devem ser lidas em conjunto com o que as *Potencialidades e Preocupações* já sinalizam a este respeito. Nesta medida, o conjunto das conclusões e recomendações comporta implicações que vão além da esfera das ONGD, e destina-se também e, particularmente, a atores políticos, da sociedade civil e da academia.



Potencialidades

1. A ENF é a matriz mais ampla do trabalho e identidade das ONGD ao nível da intervenção educativa, tendo um carácter estruturante e que importa consolidar e expandir.

A ENF parece ter um valor estruturante na intervenção educativa (a que foi possível aceder) na sua globalidade e da EDCG em particular, que não decorre apenas do facto, apriorístico, de as ONGD *serem* atores de ENF porque não são atores de educação formal.

Um dos sinais que nos parece claro a este nível é a proximidade encontrada entre as características, potencialidades e desafios da ENF e os da EDCG. Esta sobreposição parece evidenciar a procura de articular a intervenção da EDCG com os contextos e metodologias da ENF, na diversidade de expressões que a ENF tem assumido (ver abaixo). Esta aparente inexistência de uma distinção mais nítida entre ENF e EDCG é, a nosso ver, uma força potencial da ENF/EDCG e que pode ilustrar a busca de aplicação coerente de uma "educação para" (a EDCG) a uma das modalidades possíveis da educação (a ENF); e como a ENF (em geral) estará, eventualmente, a ser também reconfigurada pela própria EDCG.

De facto, e apesar de ser necessária uma compreensão mais aprofundada sobre a ENF/EDCG e das dificuldades manifestadas na sua definição e concretização, parece haver um "núcleo de sentido", isto é, uma identidade relativamente clara e consonante a este respeito. Esta identidade da ENF/EDCG ancora-se num quadro ético e metodológico fortemente comum, que privilegia: o carácter processual; a participação, reflexividade e tomada de consciência sobre o mundo contemporâneo, suas configurações e possibilidades de ação; a valorização de dimensões afetivas, relacionais e experienciais; e que se sustenta num compromisso transgeracional, em que, quer pelas condições em que a ENF/EDCG tem decorrido, quer pelo carácter único dos percursos pessoais de quem nela participa, se assume à partida, que os seus (possíveis) efeitos ultrapassam o escopo da sua intervenção.

Contudo, os dados sugerem a necessidade de um reforço da identidade educativa das ONGD de forma mais ampla, como crucial para a consolidação e expansão do potencial educativo da ENF/EDCG. Isto é, que as ONGD que atuam na ENF/EDCG trabalhem, a nível interno e externo, num aprofundamento da sua condição de atores educativos e de espaços de aprendizagem num plano mais vasto e além da ENF/EDCG em particular.

> Direções de futuro

Será importante aprofundar a reflexão sobre a identidade educativa das ONGD na sua ligação com a ENF/EDCG, contribuindo para um posicionamento mais claro das organizações como lugares educativos e de aprendizagem, para o seu exterior e interior. Como se entendem as ONGD na sua missão de organizações educativas? Que espaço têm criado para pensar o *educativo* além da sua esfera mais imediata de atuação? Em que medida os e as profissionais de ENF/EDCG se têm assumido como educadores/as – e não apenas, como comumente se definiram, "técnicos/as de projetos" – e que influência têm a(s) sua(s) identidade profissional(ais) no trabalho educativo desenvolvido? Em que medida se têm as ONGD posicionado como atores educativos, no espaço público e no plano político? Que influência têm tido (profissionais e suas organizações) no desenvolvimento das identidades, saberes e práticas profissionais, à luz do seu papel não só de educadores, mas também de aprendizes?



2. A ENF/EDCG possui uma amplitude de expressões, diversidade que é central para a sua flexibilidade e que importa promover e conhecer aprofundadamente nas suas características, pressupostos e implicações, nomeadamente na ótica da articulação coerente entre ENF e EDCG.

Existem diferentes expressões da ENF (que designámos por *metodológica*, *contextual*, *metodológico-contextual*) o que tem permitido adequar a EDCG a diferentes públicos, contextos e finalidades, incluindo e de forma destacada, os de educação formal. Os dados sugerem que a natureza flexível e centrada nas pessoas participantes a que se recorre na ENF (veja-se o quadro ético-metodológico que acima se indicou) tem tornado possível essa adequação.

Foi, contudo, evidente que estas diferentes expressões de ENF têm uma "natureza ENF" distinta, sendo reconhecida como mais plena aquela que alia, simultaneamente, as dimensões metodológica e contextual, por contraponto com a intervenção em que apenas se garante uma destas dimensões. Nesta medida, foi, igualmente, saliente que na atual configuração da ENF/EDCG (a que abaixo se alude) parece existir um privilégio da dimensão *metodológica* da ENF, em que a intervenção é entendida como ENF por via das metodologias a que se recorre, independentemente do contexto, mais do que da dimensão *contextual*, em que a ENF opera desde a base em espaços não formais e escolares de participação livre (ou "espaços híbridos"). Por outro lado, estas diferentes expressões têm, potencialmente, diferentes "graus de coerência" face à EDCG, reconhecendo-se como não consistente com os princípios da EDCG a ENF que decorra num quadro em que a participação voluntária das pessoas envolvidas e a dimensão processual e de co-construção da intervenção não estejam plenamente asseguradas.

➤ Direções de futuro

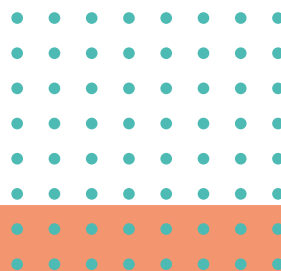
Será importante reforçar a investigação e reflexão sobre as diferentes "expressões de ENF" que coexistem na EDCG nas ONGD. Que características e pressupostos se encontrarão na intervenção de EDCG que decorre no âmbito da cada uma dessas expressões? Que desafios e potencialidades trazem para o modo como se pensa, implementa e avalia a intervenção em EDCG? A reflexão sobre as diferentes expressões de ENF no quadro da EDCG, tem de ser feita, necessariamente, em ligação com as condições e circunstâncias da ENF/EDCG (ver abaixo). Neste sentido, o debate sobre as lógicas de financiamento programáticas vs. pontuais, enquanto possibilidade de construir no tempo e de forma mais consistente o que podem ser as "comunidades educativas" das ONGD, é indispensável.

Considera-se, também, indispensável o reforço da dimensão contextual, isto é, da ENF em contextos não formais e escolares de participação livre, proporcionando condições mais favoráveis à intervenção neste âmbito.

3. A ENF/EDCG tem tido um contributo importante ao nível da sensibilização e capacitação em torno dos desafios globais na educação formal, designadamente, no quadro da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que importa aprofundar.

O estudo evidencia que a ENF/EDCG tem decorrido de forma predominante no âmbito da educação formal, particularmente escolar, e com frequência, no quadro da área curricular não disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento. A maioria da ação das ONGD tem-se estruturado a partir do espaço escolar, acompanhando as transformações existentes ao nível da educação para a cidadania neste contexto. A maior formalização da educação para a cidadania, nos últimos anos, parece ter tido particular impacto no modo como a EDCG é pensada e implementada nestes contextos (ver o ponto 3 das Preocupações), embora seja necessária uma visão mais sistemática a este respeito, que ultrapassa este estudo. Em complementaridade com estudos recentes, que sugerem a necessidade de maior envolvimento das ONGD nas questões de Cidadania e Desenvolvimento Global nas escolas, é crucial perceber de modo mais alargado que lugares, papéis e tensões têm experienciado as ONGD que atuam em ENF/EDCG e como são vistos estes atores pelos demais intervenientes nas comunidades escolares.

Os dados sugerem que, apesar das restrições trazidas pela formalização da educação para a cidadania, quando no quadro de relações de parceria ou colaboração continuada, as ONGD parecem atuar como atores de proximidade com relativa capacidade de inclusão no espaço escolar. A título de exemplo, veja-se os casos relatados de escolas que recorrem às ONGD quando pretendem ultrapassar desafios ligados aos objetivos de Cidadania e Desenvolvimento (ex. introduzir uma temática nova, resolver uma dificuldade), à reorganização da intervenção prevista em função de desafios percebidos na entrada no terreno, ou do reconhecimento dos e das profissionais das ONGD como familiares à comunidade educativa. Porém, os dados evidenciaram, igualmente, que permanecem dificuldades ao nível deste acesso e inclusão no espaço escolar, cujo entendimento é central na compreensão mais alargada sobre o lugar e papel da EDCG promovida pelas ONGD nas escolas.



> Direções de futuro

Será importante aprofundar o conhecimento disponível sobre a perceção dos atores escolares a respeito da atuação das ONGD e, de modo particular, na sua intervenção no quadro da EDCG. Por atores escolares entende-se todos os que integram a comunidade da escola, incluindo, dirigentes, professores/as, profissionais auxiliares e técnicos/as envolvidos/as, alunos/as e respetivas famílias. Este conhecimento, adicionando a outros estudos existentes no âmbito da educação para a cidadania, poderá aportar informação importante para compreender e mitigar as dificuldades apontadas ao nível do acesso aos contextos e da legitimidade da intervenção. Será, igualmente importante investir no conhecimento dos efeitos potenciais da intervenção, como abaixo se refere em maior detalhe.

4. O alargamento e consolidação da ação ENF/EDCG em contextos e com públicos não escolares representa um investimento desejado e considerado prioritário pelas e para as ONGD, sendo importante considerar as especificidades desta intervenção e explorar condições potenciadoras da mesma.

Nos vários momentos de recolha de dados, foram identificadas diversas referências ao desejo e necessidade de alargar a ação em EDCG para lá dos contextos escolares e apostar numa maior consolidação da intervenção "puramente" não formal, contemplando uma diversidade de contextos e públicos. Pelas dificuldades de identificação de públicos e outras especificidades das ONGD, que se aprofundam abaixo, as entidades referem a existência de iniciativas e processos de ENF extra-escola, mas também que a sua experiência a este nível tem sido mais limitada do que o desejado. O facto de esta ENF ocupar um lugar menos destacado na intervenção da maioria das organizações parece limitar a sua continuidade e afirmação interna e externa, bem como o desenvolvimento das próprias equipas ou profissionais de EDCG.

A maior aposta na ENF fora da escola necessita considerar novos contextos de atuação, e públicos jovens e adultos mais diversificados. Precisa, ainda, considerar as especificidades desta intervenção, desde logo, a dificuldade na identificação dos próprios públicos e na busca de

estratégias de continuidade dos mesmos ao longo das intervenções nos contextos naturais em que se encontrem. Em ligação com esta questão, e com o ponto anterior, o estudo sugere que apesar da maior predominância da intervenção escolar, diversas ONGD olham para a intervenção no contexto escola como ponto de partida, isto é, pensando na intervenção para lá da escola. A este respeito, foi referida a possibilidade de na escola se poder identificar públicos potencialmente interessados noutras atividades promovidas pelas organizações fora deste contexto. Foi igualmente referido que a intervenção em ambos os contextos é vista como mutuamente benéfica, ao permitir a retroalimentação de experiências, saberes ou recursos. Contudo, não foi possível aceder a evidências mais detalhadas sobre este "movimento" da escola para a comunidade exterior e vice-versa e quais os seus possíveis impactos para o todo da EDCG nas ONGD. Os espaços potenciais de EDCG não escolar nas comunidades já existem (incluindo aqueles que abrangem públicos escolares após o término das atividades letivas), mas não parecem estar a ser devidamente explorados por parte das ONGD.

Por outro lado, foi também evidenciada a necessidade de, no plano político e organizacional, se reconhecer que a entrada nos terrenos de intervenção é parte essencial da mesma (e, diríamos, talvez, em si mesma um processo de EDCG), cuja especificidade importa considerar.

> Direções de futuro

Será importante o reforço da ENF em contextos não formais e não escolares de cariz obrigatório, proporcionando condições mais favoráveis à intervenção neste âmbito no plano político e organizacional. A este respeito, importará pensar esforços conjuntos com outros âmbitos da educação e intervenção social, que igualmente experienciam um reconhecimento limitado do papel da ENF, com particular destaque, para a educação de adultos e para a intervenção comunitária e desenvolvimento local.

Em ligação com os pontos anteriores, poderá também ser importante perceber melhor o "movimento" da escola para a comunidade exterior e vice-versa e quais os seus possíveis impactos para o todo da EDCG nas ONGD, que acima se refere. Em ligação com o ponto 3 acima, poderá ser importante perceber se e em que medida têm as ONGD operado como atores agregadores de preocupações e possibilidades de atuação em questões alusivas à EDCG e o seu potencial contributo para a promoção de percursos educativos integradores das vivências escolares e das vivências noutros contextos.

5. A ENF/EDCG parece ter efeitos potenciadores de transformação pessoal e organizacional, que importa aprofundar e ampliar com base num investimento sólido de avaliação desta área, que permita perceber e consolidar as dimensões de transformação coletiva e social.

As organizações e profissionais participantes no estudo reportaram a existência do que consideram ser efeitos possíveis da ENF/EDCG que promovem. Foi possível perceber efeitos nas pessoas participantes, nas próprias organizações e também nos e nas profissionais que atuam neste campo. Em termos individuais, os dados sugerem efeitos a nível cognitivo, afetivo e comportamental. Ao nível organizacional, os dados sugerem efeitos a nível da reconfiguração da ação e do posicionamento organizacional. De modo similar, em termos das e dos profissionais de ENF/EDCG, os dados sugerem efeitos a nível do reforço das aprendizagens, da reconfiguração da ação e do posicionamento individual.

Contudo, não é possível ter a partir daqui uma visão clara e abrangente sobre o contributo da ENF/EDCG para a transformação social, o que deve constituir objeto de atenção futura. Tal como amplamente reconhecido pelas organizações e profissionais participantes, não existe uma perspetiva sistemática e continuada no tempo sobre o impacto da ENF/EDCG, o que foi considerado um obstáculo importante no conhecimento e consolidação desta área. A reconhecida falta de capacidade para investir

na avaliação nas atuais condições em que operam, a inexistência de dispositivos e processos próprios, e a necessidade de dar prioridade aos requisitos de avaliação das entidades de financiamento, foram apontadas como razões para as limitações ao nível da avaliação e compreensão do impacto da ENF/EDCG.

Foi, ainda, possível perceber aspetos da visão sobre transformação (social), tendo a intervenção em ENF/EDCG surgido fortemente ancorada a uma tripla perspetiva de mudança possível: mudança-semente (contribuir para pequenas mudanças, que possam ser a base de mudanças mais vastas), mudança de pequena escala (mudanças centradas em aspetos delimitados e, tendencialmente, da esfera individual) e mudança-contágio (mudanças individuais que conduzirão a mudanças inter-individuais, por efeito de contágio). Não obstante a sua importância, estas mudanças incidem sobretudo num plano individual, em contraste com a dimensão estrutural e coletiva implicada nas finalidades da EDCG, o que tem sido associado a uma despolitização desta área.

O investimento na avaliação será crucial para perceber e consolidar as dimensões de transformação coletiva e social. Isto não deve levar a uma mitificação da avaliação (desde logo atendendo ao facto de os “efeitos” da ENF/EDCG poderão nunca vir a ser apreendidos) ou a uma postura defensiva (avaliando apenas aquilo que é contábil), mas à procura de equacionar outras formas de avaliação dos seus impactos.

> Direções de futuro

Será importante alargar o estudo dos efeitos possíveis da ENF/EDCG a outras ONGD. Atendendo a que os relatos incidem em experiências em contextos e com públicos escolares, será também fundamental reforçar a análise dos efeitos da intervenção especificamente no quadro da ENF não escolar.

Será, ainda, prioritário realizar esforços políticos e organizacionais (ONGD e outras entidades que atuam em ENF/EDCG, designadamente, com foco na produção de conhecimento, e outras entidades congéneres), de forma conjunta, no sentido de desenvolver reflexões, dispositivos e processos de avaliação de impacto da ENF/EDCG (ver ponto Caminhos de Ação).

Preocupações

1. O atual modelo de cofinanciamento da ENF/EDCG é percebido como desajustado da realidade nacional e insuficiente para a sua adequada consolidação.

Foram várias as razões apontadas para este desajustamento do cofinanciamento da EDCG existente a nível nacional e europeu destinado às ONGD. Em primeiro lugar, o escopo temporal do cofinanciamento, em que cada projeto tem, numa grande parte dos casos, a duração de um ano, podendo ter a duração máxima de dois (cofinanciamento nacional) ou de três anos (cofinanciamento europeu). Este horizonte temporal limitado é incompatível com as especificidades e propósitos da ENF/EDCG. Em segundo lugar, a prioridade que no cofinanciamento nacional é dada à atribuição de verba aos projetos nacionais aprovados para cofinanciamento europeu. Isto é percebido por alguns atores como minimizando as possibilidades de aprovação das candidaturas nacionais, recusando-se, por verba insuficiente, propostas de atuação eventualmente mais adequadas às necessidades e especificidades da realidade nacional e respetivas organizações. O facto de o cofinanciamento europeu ser inacessível à larga maioria das ONGD nacionais agrava o desnível identificado. É, contudo, reconhecido como

positivo que o cofinanciamento europeu tem dado um contributo gradual para promover a ENF/EDCG de âmbito não escolar. Em terceiro lugar, a percepção de que, não obstante não existirem prioridades oficiais ao nível do cofinanciamento nacional, existe uma maior valorização da EDCG em contexto de educação formal por comparação com a intervenção extra-escolar. Isto explica, em grande parte, o predomínio da EDCG em contexto escolar e tem contribuído para uma menor aposta por parte das ONGD em projetos de ENF fora deste âmbito.

Este cenário é agudizado pelos desafios de sustentabilidade de meios, em que este cofinanciamento específico tem sido determinante na continuidade ou rutura da ENF/EDCG nas organizações e na estabilidade e expansão das suas equipas. Isto torna cada vez mais importante, naturalmente, o reforço dos montantes de cofinanciamento disponível para a ENF/EDCG. No entanto, para além deste reforço, as ONGD apontaram a necessidade de repensar o modelo do cofinanciamento à luz das necessidades das entidades e das especificidades próprias da ENF, sobretudo, em contextos não escolares.

> Direções de futuro

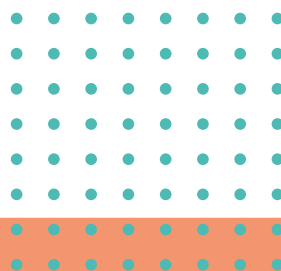
Será importante continuar a trabalhar no sentido de alargar a dotação orçamental disponível e de diversificar o modelo de cofinanciamento à ENF/EDCG, aprofundando as sugestões apontadas pelas ONGD. Será, também, importante dar continuidade a esta (já muito antiga) reflexão sobre a sustentabilidade financeira, quer neste setor com outras organizações pares, quer com outras organizações congéneres, quer ainda com os atores políticos nacionais e internacionais. Aliada a esta exploração de novos modelos de cofinanciamento (dentro do já existente e através de novas possibilidades), permanece, igualmente necessário, um conhecimento mais concreto da realidade das ONGD no modo como perspetivam e configuram os recursos que permitem a sua atuação.

2. A atual configuração da ENF/EDCG limita a continuidade e sustentabilidade das práticas e efeitos, representando uma contradição intrínseca e uma tensão permanente com a finalidade afirmada de transformação social.

A maior parte das evidências sobre ENF/EDCG a que tem sido possível aceder sugere um predomínio de ações de curta duração, com exceção eventualmente para parte da intervenção que decorre em contexto escolar no quadro de projetos. A este respeito, parece-nos importante apontar duas preocupações essenciais.

A primeira, e em ligação com o modelo de cofinanciamento, tem que ver com a insustentabilidade da ENF/EDCG. Um predomínio de ações de curta duração reflete a dificuldade de trabalhar em continuidade e no plano dos processos, conduzindo a uma fragmentação forte de ações, equipas e da consolidação de um património educativo da ENF/EDCG que limita gravemente a sua sustentabilidade. A segunda tem que ver com o risco de que a compreensão sobre e apreciação do papel da ENF/EDCG (e, portanto, de forma mais vasta, também do potencial das ONGD como ator educativo), tome por referência essas ações como sendo o que a ENF/EDCG é e não como sendo, apenas, uma das suas expressões possíveis. Esta questão é tanto mais importante porque

a representação sobre o valor educativo e social da intervenção se tem construído a partir do referente da educação formal (mais estruturado, continuado, avaliado, e focado na dimensão cognitiva). Sendo esta a imagem prevalecente, pode gerar-se um círculo vicioso que tende a desqualificar, estagnar ou desinvestir a ENF e a EDCG no seu todo. Tomar como equivalentes ações de ENF/EDCG com características e finalidades muito diferenciadas pode ter como efeito a desvalorização do valor educativo das ações de ENF (e da EDCG) no seu todo. A terceira, e em sentido oposto, é que se banalize a importância e potencial educativo de ações de curta duração, muitas vezes instrumentais em processos de sensibilização, no quadro das várias possibilidades de ação da ENF/EDCG. Isto é especialmente importante atendendo a que, apesar de predominantes, se sabe ainda pouco sobre estas ações.



> Direções de futuro

Será importante investir no conhecimento mais aprofundado do racional, obstáculos, potencialidades e efeitos das várias tipologias de ação da ENF/EDCG, com uma atenção particular à adequação entre intencionalidade e finalidade educativa e às características que as ações assumem em termos de estrutura e duração. Isto implica um trabalho prévio e alargado ao nível dos dispositivos de avaliação.

Será também importante perceber se e como se têm articulado possibilidades mais e menos duradouras de intervenção, que eventuais impactos têm tido no pensamento, práticas e políticas organizacionais ao nível da ENF/EDCG e, eventualmente, de outros âmbitos de atuação das ONGD.

3. A atual configuração da ENF/EDCG poderá contribuir para a sua “curricularização”, limitando a compreensão e concretização do seu potencial educativo não formal e da missão educativa das ONGD enquanto atores de educação não formal.

Não obstante o contributo que a EDCG tem tido no plano da educação formal, e cuja continuidade se reconhece como fundamental, o atual predomínio da ENF neste âmbito deve merecer também atenção. A este respeito, importa destacar dois aspetos. Um primeiro aspeto tem que ver com os potenciais efeitos da intervenção nos contextos formais sobre os princípios, finalidades, estratégias de ação da ENF – ou dito de outro modo, com o risco de escolarização, curricularização e formalização da ENF/EDCG. Isto é particularmente importante atendendo a que esta intervenção tem sido direcionada, cada vez mais, para espaços curriculares e, portanto, com menor amplitude e flexibilidade e um risco crescente de alguma sobreposição entre educação formal e não formal. Nesta

linha, um segundo aspeto que importará ter presente é o risco de instrumentalização ou subordinação da ENF face à educação formal e, a médio prazo, a diluição e empobrecimento da ENF/EDCG na sua globalidade. A potencial perda dos seus elementos diferenciadores representa não só uma diminuição do potencial educativo da ENF, mas também do património de experiências e saberes, que são, em si mesmos, fontes essenciais de aprendizagens para o futuro.

Qualquer um destes pontos terá consequências potenciais ao nível da compreensão sobre e apreciação do papel da ENF/EDCG (e, portanto, de forma mais vasta, também do potencial das ONGD como ator educativo), como antes se referiu.

> Direções de futuro

Será importante, e na linha do que se sugeriu como direção de futuro no papel que as ONGD têm tido ao nível da área curricular não disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento, perceber como se tem configurado a intervenção ENF/EDCG em contexto escolar, quer no que respeita à ação em espaço curricular, quer em espaço não curricular e de participação livre (ex. clubes). Aprofundar este conhecimento poderá contribuir para uma melhor compreensão do respetivo potencial educativo, de como se têm relacionado diferentes atores educativos no interior da escola, e de qual tem sido o contributo das ONGD que atuam em ENF/EDCG nos projetos e percursos educativos das escolas, no plano institucional e individual.



4. As especificidades das ONGD têm influência relevante sobre a ENF/EDCG, que importa reconhecer no plano político, organizacional e das práticas de intervenção, capacitação e investigação.

Uma das dificuldades identificadas como mais prementes diz respeito à questão da mobilização de participantes para a ENF/EDCG. Esta questão, que se coloca de uma forma mais aguda na intervenção em contextos não escolares (cujo reforço foi considerado prioritário), foi associada ao facto de as ONGD não terem uma comunidade natural de base, para a qual destinar a sua ação. Ao contrário de outras entidades com características similares (ex. associações educativas), as ONGD não têm uma comunidade perfeitamente definida e identificada, para a qual é possível pensar, no longo prazo, a sua intervenção. Isto significa que a comunidade das ONGD é permanentemente construída a partir dos contextos e públicos em que e com quem a sua intervenção decorre.

A dificuldade de acesso aos públicos significa para as organizações um esforço substancial e permanente na identificação de públicos potenciais da ENF/EDCG, sobretudo fora do âmbito escolar e formal, na “entrada” nos territórios e na construção de relações e sentido(s) de comunidade que possibilitem a intervenção. Isto faz com que a ação co-construída, partilhada e continuada no tempo seja vista simultaneamente como muito desafiante e indispensável. Tal tem condicionado, também, as opções estratégicas tomadas no plano organizacional em termos dos contextos, públicos e linhas de intervenção a adotar para a ENF/EDCG, pendendo para o âmbito da educação formal, como já referido.

> Direções de futuro

Será importante aprofundar os contornos e implicações desta condição junto das ONGD, desde o nível de decisão ao nível técnico, percebendo melhor como a entendem e têm experienciado, quais as suas eventuais comunidades, que espaço tem existido para a construção de sentidos de comunidade, e que estratégias têm ou não contribuído para a sua criação. No plano político, é necessário considerar devidamente o esforço adicional implicado em cada nova proposta de ação, sobretudo num horizonte de alargamento da EDCG para a sociedade em geral e junto de públicos não tradicionais.

5. No quadro da ENF/EDCG nas ONGD tem predominado uma tendência para comunicar, intervir e relacionar-se com um núcleo delimitado de atores, que importa alargar, nomeadamente, numa ótica de concretização da abrangência, amplitude e potencial educativo deste campo no espaço público.

Na linha da questão anterior, uma das dificuldades identificadas tem que ver com o reconhecimento da tendência, entre os atores de EDCG, para um certo isolamento e auto-centramento face a outras esferas, atores, domínios e "educações para", com consequências a vários níveis.

Em primeiro lugar, esta situação é percebida como restringindo as possibilidades de ação e sustentabilidade das ONGD que atuam em ENF/EDCG, o que torna difícil explorar e fazer a ponte com o "exterior", por exemplo, fazer dialogar a agenda da ENF/EDCG com outras agendas educativas e respetivos quadros de financiamento, e convergir para processos e interesses comuns. Em segundo lugar, e em ligação direta com este aspeto, esta dificuldade foi notada inclusivamente ao nível da linguagem adotada, considerando-se existir uma tendência para uma linguagem codificada que limita a comunicação para lá do círculo mais restrito em que consideram estar. Em terceiro lugar, e

muito importante, a perceção de que tais obstáculos têm limitado a sua capacidade de chegar à diversidade de públicos e contextos (potenciais) desta área. Isto significa também que características potencialmente distintivas desta educação – a sua abrangência e amplitude – não têm sido devidamente potencializadas, eventualmente, por um foco na auto-proteção dessa mesma especificidade. A este respeito foi visível a tensão entre uma identidade que parece assentar e ao mesmo tempo debater-se com essa mesma abrangência e amplitude.

Assim, foi amplamente reconhecida ou subentendida a importância de alargar os horizontes da ENF/EDCG, em termos da intervenção (e desde logo, reforçando a ENF em contextos não formais e com públicos não tradicionais), de pensamento educativo, de posicionamento no espaço público, na esfera da economia social, na relação com atores congêneres e na entrada de novos atores. O grande valor que foi atribuído ao trabalho colaborativo e em parceria, bem como a necessidade de uma maior valorização da ENF/EDCG nos instrumentos e opções políticas a nível central e organizacional parecem ser elementos-chave neste processo.

➤ Direções de futuro

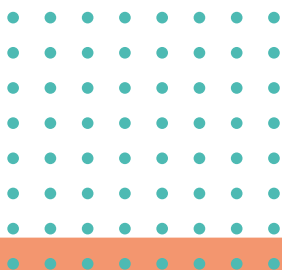
Será importante continuar a buscar ativamente formas de alargar os horizontes da ENF/EDCG, nos vários ângulos em que este isolamento foi descrito como problemático. Um dos aspetos em que nos parece mais importante investir será no reforço do conhecimento e articulação com outras ONGD (quer atuem ou não em ENF/EDCG) e com outros atores congêneres, com os quais existirão, eventualmente, pontos de convergência e de diferenciação, dificuldades comuns (incluindo, a questão da própria fragmentação nos/entre os âmbitos de intervenção socioeducativa) bem como estratégias de ação partilhadas. Este conhecimento será essencial para um reforço da identidade destas organizações e para uma ação ancorada em horizontes mais vastos sob o ponto de vista socioeducativo e organizacional.

6. A dificuldade de avaliar o impacto da ENF/EDCG constitui uma preocupação importante nas ONGD, que identificam como prioritária a aposta na capacitação e no desenvolvimento de processos e dispositivos de avaliação adequados à compreensão da sua natureza, possibilidades, limites e efeitos.

Um dos aspetos reconhecidos como deficitário entre as organizações é, desde logo, a dificuldade de avaliar a intervenção na ENF/EDCG. As organizações reconhecem que a avaliação que fazem se tem centrado num nível mais imediato e de apreciação global da intervenção, bem como no cumprimento das exigências, mais operativas e contabilísticas, de reporte a cada financiador. Como tal, não tem existido o espaço de reflexão e investimento conjunto que consideram necessário para aprofundar a avaliação no quadro da ENF/EDCG nas ONGD, criar dispositivos para a sua concretização e perceber os eventuais efeitos decorrentes da intervenção, de forma completa, sistemática e em diferentes horizontes temporais.

Neste sentido, e conforme o estudo clarifica, apenas tem sido possível aceder a perceções sobre alguns efeitos a vários níveis (pessoas participantes, organizações e profissionais). Ainda que naturalmente incompletas e dispersas, as perceções sobre os efeitos já identificados podem constituir uma base para a continuidade deste tipo de análise e para a estruturação de processos de avaliação mais sustentados, como recomendado.

Ao mesmo tempo, verificou-se que os dispositivos comuns já existentes para recolher e sistematizar a informação sobre a intervenção em EDCG, concretamente no quadro da ENED, carecem de maior adequação às especificidades da ENF, sendo a avaliação a este nível também um ponto de atenção necessário ao nível da própria ENED. Importa, contudo, notar que a dificuldade de avaliação não é específica da ENF, independentemente da expressão que assuma, da EDCG ou mesmo da atuação das ONGD neste campo. Antes encontra eco em constrangimentos mais largos como são a avaliação dos efeitos no quadro das “educações para” ou ainda da avaliação de impacto social.



> Direções de futuro

Na senda do que têm sido outras direções recomendadas para futuro, será importante aprofundar a reflexão sobre a avaliação na ENF/EDCG e fazer a ponte com outras áreas e entidades congéneres. É, igualmente, um ponto de intervenção prioritária que consta dos caminhos de ação sugeridos abaixo. Sendo a avaliação uma área que carece de investimento para os vários atores que intervêm na EDCG (ex. docentes e instituições de vários níveis de ensino, atores políticos), será importante que os esforços nesta matéria considerem também a possibilidade de diálogo e ação conjunta entre estes diversos atores, como já recomendado. Será igualmente importante que se reforce a centralidade da avaliação em EDCG como assunto prioritário nos vários círculos de decisão e influência política ao alcance das ONGD, a nível nacional e internacional (particularmente, europeu), e contribuir para processos similares nos restantes atores, na linha do indicado anteriormente.

Caminhos de ação

1. Reforçar a ENF/EDCG no plano político e organizacional, particularmente, no quadro da próxima ENED: tendo em vista tornar mais consolidado o papel da ENF na próxima ENED e que este documento considere de forma mais ampla as especificidades da ENF, a partir: i) do reforço de medidas que visem e dotem de meios a articulação entre ONGD e entidades subscritoras cuja esfera de atuação incida na ENF; e ii) da promoção da auscultação dos atores de ENF/EDCG (entidades subscritoras e respetivas organizações associadas, quando aplicável) quanto a formas mais adequadas de reportar as ações de ENF ao nível da monitorização e avaliação da próxima ENED.

2. Reforçar, junto das principais entidades financiadoras, o trabalho de sensibilização política ao nível dos mecanismos de financiamento públicos, em prol do alargamento territorial, eficiência e sustentabilidade da intervenção educativa das ONGD no âmbito da EDCG: tendo em vista: i) a incorporação da possibilidade de articulação entre componentes de financiamento base/programático (de médio e longo prazo) e financiamento de ações/projetos (de curto e médio prazo); e ii) a necessidade de alteração dos modelos e critérios de cofinanciamento da intervenção de ENF/EDCG das ONGD, considerando os efeitos ambivalentes gerados por lógicas de financiamento que tendem a valorizar a sobreposição entre fundos europeus e nacionais e a privilegiar a intervenção em contexto escolar e a curto prazo, introduzindo, ao invés, critérios que tenham em consideração a natureza

das entidades proponentes, a abrangência territorial e de públicos da sua intervenção, a sustentabilidade da ação e a aferição efetiva de efeitos da mesma.

3. Promover a introdução de critérios e lógicas mais sensíveis à natureza particular da ENF/EDCG nas ONGD nos dispositivos de cofinanciamento para a EDCG atualmente existentes: tendo em vista equacionar a introdução nos dispositivos de cofinanciamento da EDCG atualmente existentes: i) da afetação de uma pequena parte da verba disponível para a fase de pré-candidatura, de forma a possibilitar, estimular e valorizar projetos de ENF/EDCG assentes em processos co-construídos previamente com as comunidades/públicos de destino, particularmente, em intervenções em contextos não escolares; e ii) da valorização da continuidade das ações, admitindo como válida a replicação de lógicas, focos e ações com os mesmos públicos, entre ciclos distintos de financiamento.

4. Promover, apoiar e dotar de meios a realização de um mapeamento das experiências de obtenção de cofinanciamento externo para a ENF/EDCG das ONGD associadas: tendo em vista colmatar a limitação existente ao nível da compreensão mais sistemática das condições existentes para a ENF/EDCG. Este conhecimento poderá contribuir para perceber quais os programas nacionais e internacionais de cofinanciamento em que as ONGD têm investido, quais têm sido as suas prioridades, as dificuldades sentidas e o tipo de apoio entendido como necessário por parte das ONGD, com um foco

particular em apoiar a diversificação de financiamento fora do âmbito específico da EDCG e em cruzar a EDCG com outras áreas, agendas e prioridades socioeducativas.

5. Promover a reflexão alargada e com carácter de continuidade sobre a ENF/EDCG nas ONGD: numa ótica de sistematização de aprendizagens entre pares, no sentido de conhecer e compreender, a partir de uma visão mais ampla, como se tem configurado a ENF/EDCG nas ONGD em Portugal e que caminhos serão importantes para a sua consolidação. A reflexão alargada e com carácter de continuidade permitirá: i) reunir um conjunto de informação essencial para a compreensão sobre as características, contextos, práticas, efeitos percebidos, dificuldades e estratégias de mitigação no âmbito da ENF/EDCG, na senda deste estudo; ii) acompanhar no tempo as suas eventuais transformações e garantir a sua atualidade e relevância; iii) contribuir para a melhoria de práticas; e iv) contribuir para afirmar o lugar da ENF/EDCG na "agenda" das organizações (e, nessa medida, com maior possibilidade também nas agendas dos atores com que se relacionam).

6. Promover a reflexão crítica sobre a identidade das ONGD como ator do sistema educativo formal: de modo a consolidar uma matriz identitária para o trabalho educativo das ONGD no âmbito da EDCG e expandir o seu potencial educativo é fundamental desenvolver uma reflexão transversal sobre a sua identidade como ator do sistema educativo. Recomenda-se que esta reflexão alargada e com carácter de continuidade considere: i) um maior auto-reconhecimento das ONGD como atores

educativos; ii) a compreensão dos contornos da atuação das ONGD nos contextos de educação formal, nos quais as entidades desenvolvem a maior parte do seu trabalho, na fronteira entre ENF e educação formal; iii) a afirmação do seu papel nestes contextos e a identificação de estratégias de mitigação das dificuldades existentes; iv) a otimização do capital de conhecimento das ONGD sobre a ENF/EDCG em contexto escolar, para desenvolver processos de reconhecimento institucional que facilitem globalmente a participação das ONGD no contexto do sistema educativo, numa lógica de promoção de uma ação educativa globalizada; e v) a importância de manter uma vigilância crítica sobre a autonomia da ENF no quadro da EDCG em meio escolar, face às tendências para a sua escolarização e curricularização.

7. Ampliar e diversificar, de forma estratégica e concertada, a intervenção das ONGD ao nível da ENF/EDCG em contextos e com públicos não escolares: recomendando-se como passos fundamentais para ampliar as condições de sustentabilidade desta área: i) a aposta na capacidade de intervenção em contextos não escolares e com uma diversidade de participantes, a partir do estabelecimento de uma política de parcerias com atores estratégicos, designadamente do poder local e de outras esferas da ação social, articulando as possibilidades da ENF no âmbito da EDCG com as agendas políticas territoriais; ii) reforçar a exploração da articulação entre global e local quer na intervenção educativa, quer na reflexão estratégica sobre o papel que a EDCG pode assumir no enfrentamento dos problemas locais; iii) ampliar horizontes temáticos e novas agendas para as



quais a EDCG seja diretamente relevante; iv) explorar os espaços de EDCG não escolares já presentes nas comunidades como contextos de investimento prioritário ao nível da ENF/EDCG; e v) apostar no desenvolvimento mais alargado de processos de intervenção de ENF/EDCG com atores locais, desde a fase de conceção à finalização.

8. Promover, apoiar e dotar de meios a realização da "cartografia" da ENF no setor social em Portugal: tendo em vista mapear as conceções, práticas, potencialidades, dificuldades e especificidades experienciadas ao nível da educação não formal em organizações do setor social com intervenção socioeducativa. Esta iniciativa permitirá ampliar o conhecimento disponível e contribuir para um debate mais abrangente e articulado entre organizações pares e congéneres, que prosseguem finalidades similares ainda que com realidades distintas. A obtenção destas evidências é fundamental para a construção futura de uma agenda educativa que priorize a ENF e para a mitigação dos desafios atualmente existentes, em que é indispensável um esforço coletivo que ultrapassa as esferas das ONGD e da EDCG, e de que estas beneficiarão.

9. Apoiar as ONGD na reflexão e capacitação para a produção e pesquisa de meios e ferramentas para a avaliação do impacto das ações de ENF/EDCG e acompanhar a elaboração e experimentação de dispositivos de avaliação dos efeitos da ENF/EDCG: tendo em vista apoiar o investimento continuado na avaliação em ENF/EDCG será importante o aprofundamento da capacitação dos e das profissionais das ONGD no domínio da avaliação da

intervenção educativa de natureza não formal a curto, médio e longo prazo, e em contextos escolares e não escolares. Para tal, será importante: i) a criação de uma equipa alargada, composta por atores-chave, nacionais e internacionais, da ENF, da EDCG e da avaliação educativa, dedicada a pensar e aprofundar a avaliação em ENF/EDCG em Portugal, com carácter de continuidade; ii) a constituição de um "banco de avaliação" composto por exemplos de práticas, processos e dispositivos de avaliação da ENF/EDCG em contextos escolares e não escolares, já anteriormente implementados, a nível nacional e internacional, que possam apoiar processos reflexivos e a adoção de práticas de avaliação; iii) apostar na capacitação de profissionais sobre práticas, processos, dispositivos e efeitos da avaliação em ENF/EDCG, tanto a partir de lógicas colaborativas de co-formação, como do envolvimento de outros atores relevantes; iv) a criação, a médio prazo, de dispositivos de avaliação robustos e aplicáveis a diferentes atores e expressões da EDCG relevantes para o contexto nacional; v) a recolha periódica de dados da intervenção resultantes desses dispositivos, que permitam a compreensão, continuada no tempo, dos seus efeitos e processos; e vi) a promoção de espaços de debate público alargado sobre o tema. Dada a sua natureza abrangente, será importante priorizar a integração desta recomendação na próxima ENED, com dotação orçamental própria.



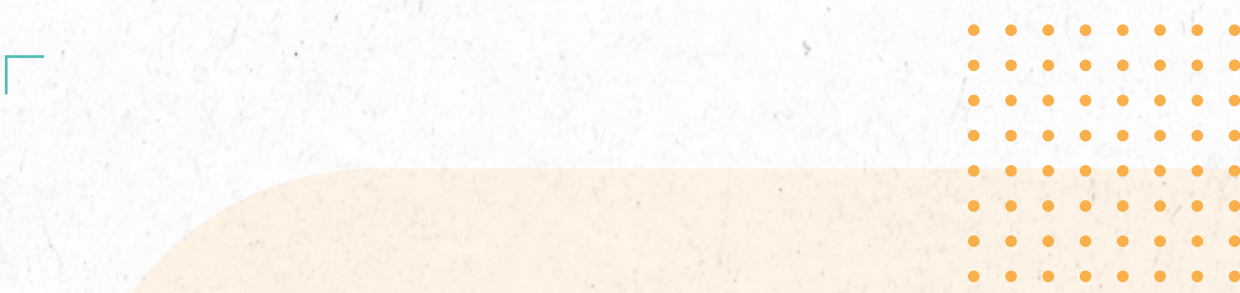
**FONTES
CONSULTADAS**



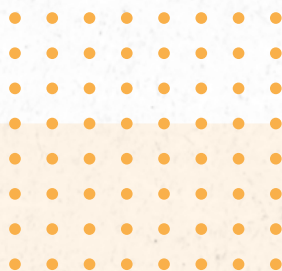
Fontes Consultadas

- Afonso, Almerindo J. (1994). A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local. In L. Lima (Ed.), *Fórum Educação de Adultos I* (pp. 87-104). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Ahmed, Manzoor (1972). *Nonformal Education: Problems and Prospects*. American Association for the Advancement of Science Meeting, Washington, D.C.
- Alejo, Antonio (2020). *Global citizenship education: The case of Equipo Pueblo's Citizen Diplomacy Program in Mexico*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 181–193.
- Bebbington, Anthony J., Hickey, Samuel & Mitlin, Diana C. (eds). *Can NGOs Make a Difference? The challenge of development alternatives*. Zed Books.
- Bergmüller, Claudia, Höck, Susanne, Causemann, Bernward, Krier, Jean-Marie & Quiring, Eva (2021). *Quality and Impact in Global Education Empirical and Conceptual Perspectives for Planning and Evaluation*. Waxmann.
- Bourn, Douglas (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for social justice*. Routledge.
- Brown, Eleanor (2013). *Transformative Learning through Development Education NGOs: A Comparative Study of Britain and Spain*. Phd Thesis. Nottingham: University of Nottingham.
- Brown, Eleanor J. (2018). *Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 81–97.
- Caetano, Andreia, Rodrigues, Mariana, Ferreira, Pedro, Araújo, Helena & Menezes, Isabel (2012). Análise Multinível das Condições Estruturais da Educação para a Cidadania (EC) na Europa: as Políticas Europeias de EC e as Visões de Organizações Não-Governamentais (ONG) no Campo da EC. In Isabel Menezes & Pedro Daniel Ferreira (Eds.). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas de educação para a cidadania em contexto escolar* (pp. 17-41). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP.
- Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa.
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, R. Canário, J. A. Pacheco, & M. Esteves (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). CNE.

- Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Educa.
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2019a). *Recomendação para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*. Conselho Nacional de Educação. Elaborado por Rui Canário, Cristina Vieira & Luís Capucha. Conselho Nacional de Educação.
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2019b). *Relatório Técnico Educação e Formação de Adultos*. Elaborado por Ana Maria Canelas & Filomena Ramos. Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, Dalila P., Caramelo, João & Menezes, I. (2018). Why words matter: Deconstructing the discourses of development education practitioners in development NGOs in Portugal. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1): 39–58.
- Coelho, Dalila Pinto (2019). *Da Educação para o Desenvolvimento à Educação para a Cidadania Global: uma leitura crítica e pós-colonial*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, FPCEUP.
- Coelho, Dalila Pinto, Caramelo, João & Menezes, Isabel (2019). Mapping the Field of Development Education in Portugal: Narratives and Challenges in a De/Post/Colonial Context. *Journal of Social Science Education*, 18 (2): 110–132.
- Coelho, Dalila Pinto, Caramelo, João & Menezes, Isabel (2022). Global citizenship and the global citizen/consumer: perspectives from practitioners in development NGOs in Portugal. *Education, Citizenship & Social Justice*, 17(2): 155–170.
- Coelho, Dalila Pinto, Caramelo, João, Pinho, Ana Beatriz & Costa, Ana Luísa (2023). *Educação Não Formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal – Relatório Técnico*. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP, Universidade do Porto.
- CONCORD Europe (2018). Global citizenship education in Europe: how much do we care? CONCORD Europe.
- CONCORD Europe (2023). Funding for civil society organisations in the Neighbourhood. Development and International Cooperation Instrument – Global Europe. March 2023. CONCORD Europe.
- Coombs, Philip (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. Oxford University Press.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.

- 
- Costa, Ana Luísa (2023). *O profissional é político: o ativismo profissional na intervenção educativa, social e comunitária*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, FPCEUP.
 - Diário da República, 2.ª série, N.º 135, de 17 de julho de 2019. Recomendação n.º 2/2019 Conselho Nacional de Educação. Recomendação para uma política pública de Educação e Formação de Adultos.
 - EAEA [European Association for the Education of Adults] (2022). Portugal country reports > Portugal 2022. Developments: Non-formal education is still not recognised as specific field in adult education. 22.12.2022.
 - English, Leona M. (Ed.) (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave Macmillan.
 - Ferreira, Patrícia Magalhães & Oliveira, Andreia (2022). Financiamento do Desenvolvimento em tempos de incerteza: o contributo da Cooperação Portuguesa. Plataforma Portuguesa das ONGD.
 - Finger, Matthias, & Asún, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto Editora.
 - Fowler, Alan (2000a). NGDOs as a moment in history: Beyond aid to social entrepreneurship or civic innovation? *Third World Quarterly*, 21(4): 637–654.
 - Fowler, Alan (2000b). NGO futures: Beyond aid: NGDO values and the fourth position. *Third World Quarterly*, 21(4): 589–603.
 - Fricke, Harm-Jan, Gathercole, Cathryn, & Skinner, Amy (2015). *Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate*. Brussels: DEEEP.
 - GENE [Global Education Network Europe] (2022). The European Declaration on Global Education 2050 - THE DUBLIN DECLARATION A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050. GENE.
 - Gohn, Maria (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.
 - GTEC [Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania] (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
 - Hartmeyer, Helmuth & Wegimont, Liam (Eds.) (2016). *Global Education in Europe Revisited – Strategies and structures, Policy, Practice and Challenges*. Waxmann.

- Johnson, Martin & Majewska, Dominika. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Krause, Johan (2016). NGOs in Global Education – From promoting aid towards global citizen empowerment for change. In Hartmeyer Hemulth & Wegimont, Liam (eds.). *Global Education in Europe revisited. Strategies and structures, policy practice and challenges* (pp. 149–159). Waxmann.
- La Belle, Thomas J. (2000). The changing nature of non-formal education in Latin America. *Comparative Education*, 36(1), 21-36.
- Lewis, David & Kanji, Nazneen (2009). *Non-Governmental Organizations and Development*. Routledge.
- Lima, Licínio (Ed.) (2006). *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Universidade do Minho.
- Martins, Filipe; Cardoso, Jorge; Fernandes, Sandra & Machado, Sandra (2022). Dentro e fora da caixa: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania – caminhos e inspirações. Fundação Gonçalo da Silveira.
- Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro D. (Eds.) (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas de educação para a cidadania em contexto escolar*. CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP.
- Noh, Jae-Eun (2018). The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea. *Education, Citizenship and Social Justice* [online first].
- Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto ProSalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Ministério da Saúde – Departamento dos Recursos Humanos da Saúde.
- Nygaard, Arnfinn, & Wegimont, Liam (2018). Global Education in Europe – Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development. Global Education Network Europe.
- O'Loughlin, Eddie & Wegimont, Liam (2008). Quality in Global Education: an overview of evaluation policy and practice. Global Education Network Europe.
- O'Flaherty, Joanne & Liddy, Mags (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7): 1031-1049.



- Opoku-Mensah, Paul, Lewis, David & Tvedt, Terje (2007). *Reconceptualizing NGOs and their roles in development – NGOs, Civil Society and the International Aid System*. Aalborg University Press.
- PPONGD [Plataforma Portuguesa das ONGD] (2018a). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global*. Plataforma Portuguesa das ONGD.
- PPONGD [Plataforma Portuguesa das ONGD] (2018b). Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global. Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Presidência do Conselho de Ministros Resolução do Conselho de Ministros n.º 121/2022. Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030.
- Rogers, Alan (2004). 'Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm', the encyclopaedia of informal education. (consultado em 12/03/2009).
- Rogers, Alan (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526.
- Santos, Ana Teresa (2019). DEAR in Portugal 2019: contexts and project observations. European Commission.
- SEGIB [Secretaria-Geral Ibero-Americana] (2021). Iniciativa Ibero-americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS). SEGIB.
- Silva, Ana Luísa & Assis, Renata (2022). Inovação e Mudança nas Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento (ONGD) Portuguesas. CEsA/ISEG Estudo de Diagnóstico Oficina Global.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel & Harper, Caroline (2019). Does non-formal education have lasting effects? Compare: A Journal of Comparative and International Education.
- Skinner, Amy, Baillie Smith, Matt, Brown, Eleanor & Troll, Tobias (eds.). *Education, learning and the transformation of development*. Routledge.
- Torres, Carlos Alberto (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.
- United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.



Promovido por:

ONGD
PLATAFORMA PORTUGUESA

Financiado por:

C CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

www.plataformaongd.pt