

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO:
PROGRAMA STEP

AVALIAÇÃO DO PERCURSO LUSÓFONO:
A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO SOCIAL E AS
ACÇÕES LOCAIS NOS PAÍSES LUSÓFONOS

RELATÓRIO FINAL

Luís Manuel Soares

Lisboa, 29 de Janeiro de 2007

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
PERCURSO LUSÓFONO: BREVE APRESENTAÇÃO HISTÓRICA	4
ARQUITECTURA	8
Os olhares sobre as linhas mestras do Percurso Lusófono	8
O desenho operacional.....	10
FACILITAÇÃO	14
Os bastidores da facilitação – o trabalho da equipa de facilitação	14
Os bastidores da facilitação – a relação entre a facilitação e a organização do curso	17
O trabalho de facilitação com os participantes	20
Facilitação pedagógica	21
Facilitação temática	23
O SUPORTE TECNOLÓGICO DO PL.....	26
MATERIAIS	28
TAREFAS	29
ORGANIZAÇÃO	30
A organização prévia do PL	30
A organização durante o PL	32
RESULTADOS	34
Participação	34
A aquisição de competências.....	36
O conhecimento recíproco e a presencial	42
A contribuição para a formação de uma COP	43
RECOMENDAÇÕES.....	47
ANEXO I – APONTAMENTOS PARA A REPLICAÇÃO DO PERCURSO EM PORTUGAL.....	54
ANEXO II – O TRABALHO DA AGÊNCIA CIARIS PORTUGAL EM 2007.....	57

INTRODUÇÃO

O presente documento corresponde ao terceiro produto do contrato estabelecido entre o seu responsável e o BIT/STEP-Portugal. No seguimento dos termos desse contrato, este documento consubstancia o relatório final de avaliação do Percorso Lusófono.

O relatório inicia com uma apresentação do PL através de uma breve resenha histórica, para depois seguir com a análise desta iniciativa ao longo de diversos tópicos, a saber: arquitectura do curso; facilitação; suporte tecnológico; materiais; tarefas; organização; e resultados. Para cada um desses domínios é feito o levantamento dos aspectos positivos e os aspectos que correram menos bem e, neste caso, procuradas as razões para a sua ocorrência. O essencial desse exercício reside no cruzamento dos olhares dos diferentes interlocutores envolvidos no Percorso Lusófono (participantes, facilitadores e organizadores – de que nós próprios fizemos parte até certo momento).

Tendo por base esse trabalho e reflectindo essencialmente o olhar da avaliação, o relatório termina com algumas recomendações para futuras formações.

PERCURSO LUSÓFONO: BREVE APRESENTAÇÃO HISTÓRICA

O Percurso Lusófono surge no quadro do CIARIS, instrumento electrónico desenvolvido pelo Projecto STEP/Portugal que disponibiliza aos actores envolvidos em acções locais de luta contra a pobreza e exclusão social um acervo de recursos (em conhecimento, em formação e assistência técnica) úteis à concepção e realização de projectos naqueles domínios. O reconhecimento de que “o contributo potencial do CIARIS não se realizaria automaticamente através da disponibilização passiva de informação” mas “poderia envolver algum esforço adicional de estimulação da apropriação activa da informação disponibilizada e da interacção entre os seus utilizadores para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de competências” (Nota de enquadramento PL, pp. 2) está na origem do curso de formação ‘Percurso Lusófono’ e da sua filosofia.

Promovido pelo Projecto STEP Portugal, e contanto com a co-organização da Agência CIARIS Portugal, o Percurso Lusófono é então desenhado tendo como pano de fundo a capacitação para a acção e fazendo seus três objectivos¹:

- a) Favorecer o conhecimento mútuo dos participantes com base nas necessidades e realidades com as quais se confrontam nos diferentes contextos lusófonos e abordar as temáticas de interesse comum, nomeadamente, através do encontro em presença dos actores;
- b) Desenvolver competências de profissionais responsáveis pela luta contra a exclusão social ao nível local, em diferentes contextos de acção nos países Lusófonos;
- c) Promover a formação de redes e ‘comunidades de prática’ entre os participantes tendo como referência o CIARIS.

Para tal o Percurso foi estruturado em três fases de formação:

- A primeira, à distância e em linha, dedicada à abordagem das estratégias de luta contra a exclusão social;

¹ Cf. Nota de Enquadramento do Percurso Lusófono.

- A segunda fase, em formato presencial a ter lugar em Lisboa, procurando aprofundar e situar em cada contexto os conhecimentos dos participantes;
- A terceira fase, novamente à distância e em linha, debruçando-se sobre “a concepção e elaboração de projectos de luta contra a exclusão”.

Definidos os contornos fundamentais do PL (consubstanciados numa Nota de Enquadramento), tem lugar o arranque da sua vertente mais operatória.

Desde logo, a selecção da equipa de facilitação que, diferentemente do modelo tradicional assente na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, seria responsável por apoiar os participantes do curso na condução activa dos seus processos de aprendizagem. Assim, foram seleccionados um facilitador temático (especialista de conteúdos) e três facilitadoras pedagógicas, sendo a coordenação da equipa atribuída a uma destas facilitadoras, a mesma que viria a ser responsável pela subsequente montagem da plataforma electrónica do curso, desenvolvida em ambiente Moodle.

Paralelamente, é colocado em andamento um processo generalizado de divulgação do curso junto dos diversos países lusófonos², apontando prioritariamente para profissionais a meio da sua carreira que, nesse momento ou a curto prazo, estariam envolvidos na concepção, execução e avaliação de projectos locais de luta contra a exclusão social. Daí resultaram cerca de 130 candidaturas para cerca de 30 vagas³.

Do subsequente processo de selecção, feito a partir de diversos critérios⁴, resultaram 36 participantes com a seguinte distribuição de nacionalidades⁵: Angola (3); Brasil (5); Cabo-Verde (6); Guiné-Bissau (5); Moçambique (5); Portugal (9); São-Tomé (2); Timor-Leste (1).

² Foram utilizados, para o efeito, os sites das entidades envolvidas na organização (SITE PALOP, AGÊNCIA CIARIS PORTUGAL), foram feitos contactos com outras entidades e pessoas dos diferentes países que desenvolvem ou já desenvolveram trabalho com os organizadores e que pudessem estar interessadas ou funcionar como intermediários na disseminação do curso.

³ Nestas vagas estava contemplada a atribuição de 30 bolsas de formação na sua componente à distância e 15 bolsas de deslocação para a componente presencial dos participantes vindos de fora de Portugal. No sentido de possibilitar a vinda de um maior número de participantes à fase presencial esta bolsa acabou por assumir várias modalidades, de acordo com o grau de cobertura de despesas cobertas.

⁴ Nomeadamente: a nacionalidade; a posse e qualidade da ligação informática; a detenção de um nível de escolaridade média ou superior; a detenção de experiência e responsabilidade em projectos locais de combate à exclusão social; interesse estratégico do STEP/Portugal no desenvolvimento de trabalho com o candidato ou a sua organização; ou ainda a motivação apresentada pelos candidatos.

⁵ A nacionalidade nem sempre coincide com o contexto geográfico dos participantes uma vez que alguns deles estavam num outro país que não o seu de origem.

Após diversos trâmites administrativos (nomeadamente a assinatura pelos participantes de uma carta de compromisso⁶) e o envio postal do material correspondente à primeira fase do curso, este tem início, a 26 de Junho de 2006, conforme previsto.

A primeira fase de formação desenrolou-se até 20 de Agosto, uma semana adicional face ao inicialmente previsto em virtude da necessidade de dar mais tempo aos participantes para finalização das tarefas obrigatórias e entrega do trabalho final, o portefólio. No final desta fase existiam 33 participantes tendo sido entregues 20 portefólios.

A partir desse momento tem lugar o essencial da organização da segunda fase do curso, assegurada de forma tri-partida entre a equipa STEP (sobretudo no que toca à definição, comunicação, e preparativos da viagem dos participantes detentores de bolsa para a presencial), Agência CIARIS (sobretudo na definição do programa da presencial) e o Escritório da OIT em Lisboa (sobretudo nos preparativos logísticos).

Simultaneamente, duas das facilitadoras pedagógicas são envolvidas na montagem de uma plataforma electrónica dedicada à segunda fase do curso. Esta plataforma foi criada com o objectivo de informar os participantes acerca de diversos aspectos da presencial e de dar continuidade ao trabalho por eles aí realizado.

Os cinco dias de formação presencial arrancam a 4 de Setembro no Escritório da OIT em Lisboa contando com a adesão de 29 participantes.

As duas semanas posteriores foram dedicadas à organização da terceira fase do curso, tendo sido, nomeadamente, montada a plataforma electrónica para este terceiro momento e enviados os materiais aos participantes, após o que tem então início (18 de Setembro) a última fase do curso.

Esta fase decorreu até 19 de Novembro, mais três semanas do que o inicialmente previsto, porquanto se constatou que, à semelhança do que havia acontecido na primeira fase, seria necessário dar mais tempo aos participantes para estes realizarem tarefas em

⁶ Nessa carta estavam contidos os direitos e deveres que organização e participante mantinham entre si, de forma geral (nomeadamente a definição dos requisitos de participação), e no quadro específico da bolsa de formação para a qual tinham sido seleccionados.

atraso e finalizarem os seus trabalhos finais (portefólio e proposta de projecto de intervenção).

No final desta fase existiam cerca de 20 participantes tendo sido entregues 17 projectos de intervenção e 18 portefólios finais.

No final do curso, 14 participantes foram certificados pelo cumprimento com sucesso de três fases do curso e 8 por terem completado com sucesso duas fases.

ARQUITECTURA

Apresentado o Percurso Lusófono, através da enunciação dos seus principais momentos, iniciaremos agora a sua avaliação ao longo de diversas dimensões. Começaremos por abordar o desenho do PL.

No desenho contemplaremos duas vertentes: a consistência das linhas orientadoras e objectivos do PL, por um lado; e a sua estruturação mais operacional, por outro.

Os olhares sobre as linhas mestras do Percurso Lusófono

O aspecto central identificado pela avaliação a este nível prende-se com a forma diferenciada como os objectivos e a filosofia pedagógica do PL são perspectivados pelos diversos actores, situação que deu lugar a algumas tensões que foram atravessando o Percurso Lusófono.

Apesar de a promoção da formação de redes e COP's constar, desde cedo, no documento de enquadramento do PL, existe uma nítida falta de paralelismo temporal na percepção que os diferentes intervenientes fazem desse objectivo. De facto, encontramos quer no seio da organização quer no seio da facilitação, visões segundo as quais esse objectivo passou a existir (porque emergiu ou porque os próprios não se haviam apercebido dele) apenas a meio da formação. Por outro lado, entre os organizadores existe quem afirme que a formação de redes e COP's nunca chegou a ser percebido com um objectivo do PL.

Esta última tomada de posição releva de uma outra questão, o estatuto dado à formação da COP, também ele objecto de diversos olhares, a saber:

- A visão da formação da COP como não sendo de todo um objectivo do PL ainda que deste possam ter resultado as condições para a sua constituição futura;
- A formação da COP como o grande objectivo/finalidade estratégica do curso mas sem que isso implique um trabalho especial para esse efeito ao longo do curso;
- A visão da formação COP como um dos objectivos do curso a ser perseguido durante a formação;

- A visão da COP como centro de gravidade em torno do qual a formação deveria funcionar.

Por detrás desta diferença de pontos de vista está, em parte, uma outra tensão entre dois modelos pedagógicos a que poderíamos designar, na sequência de um dos nossos entrevistados, por didáctica on-line vs comunidade de prática virtual. Em causa está um entendimento da relação entre a COP e um outro objectivo do curso, a aprendizagem/aquisição de competências.

De um lado, encontramos a visão que orientou o curso e que está centrada na interiorização dos seus conteúdos, sustentando-a na realização de um conjunto de tarefas obrigatórias, a qual dá lugar a uma certificação no final. No caso concreto das pessoas envolvidas no PL onde esta visão é mais notória, ela não significa que não haja reconhecimento da importância interacção entre os participantes como veículo de aprendizagem, razão pela qual algumas das tarefas obrigatórias assentam precisamente em processos dessa natureza. Na verdade, segundo esta visão, essa interacção é um dos ingredientes de uma comunidade de aprendizagem a qual é entendida como fundamental para a existência de aprendizagem.

No entanto, sempre que a questão se coloca em termos de realização das tarefas vs interacção a primazia é colocada na primeira. Um indicador disso mesmo foi a assertividade da organização (e, por arrastamento, da facilitação) perante os participantes quanto à necessidade de cumprirem as tarefas obrigatórias. Um outro indicador é a lógica em que assentou a terceira fase do curso onde a aprendizagem se centrou sobretudo no trabalho individual ao invés da interacção (o facto de alguns dos envolvidos qualificarem esta fase de ‘a sério’ é também sintomática dessa visão).

Neste quadro, a questão da Comunidade de Prática é perspectivada como tendo alguma exterioridade face ao curso, ainda que ao longo da formação possam ser reunidas condições para a sua constituição.

Do outro lado, encontramos a visão partilhada por parte da organização e parte da equipa de facilitação segundo a qual a COP é integrante da própria formação, porquanto a construção de relações sociais e de um sentimento de pertença entre os participantes, alicerçadas na partilha de uma determinada prática, é facilitadora da interacção. Ao contrário do que sucede com um modelo mais didáctico, esta interacção é colocada por

esta perspectiva no centro dos processos de aprendizagem. Tal não significa que não devam existir tarefas obrigatórias a serem realizadas pelos participantes, simplesmente o seu valor é relativizado. Ainda de acordo com esta visão, essa relatividade deve ser manifesta sobretudo perante os próprios participantes (aos quais não deve ser transmitida a ideia de obrigatoriedade), sob pena de contradição com a lógica de base da formação de adultos, a qual assenta na livre vontade dos participantes, e sob pena do surgimento de alguns efeitos perversos (angústia e a pressa no cumprimento de todas as tarefas obrigatórias) prejudiciais à qualidade e adequação da aprendizagem, uma vez que as dimensões de reflexão e interação saem sacrificadas.

Outros indicadores do valor relativo das tarefas obrigatórias passam pela defesa de uma gestão mais flexível das percentagens mínimas de participação, contemplando simultaneamente uma abordagem mais qualitativa.

Se na maior parte do curso a tensão entre estas duas orientações pedagógicas foi latente, ela tornou-se manifesta em alguns momentos, tendo sido uma das principais fontes de divergência no seio da equipa de facilitação.

O desenho operacional

Passamos agora para a segunda componente da arquitectura do curso, o seu desenho operacional. Neste desenho estão contidos diversos aspectos, concretamente: a coerência do curso; a sua organização em três fases, que decorram de forma intervalada on-line/presencial/on-line; e a sua duração, global e das diferentes fases. Começaremos por este último.

Os discursos dos diversos elementos da equipa de facilitação e da organização do curso veiculam a ideia de que o curso teve uma duração excessiva (cerca de 5 meses), situação tida como bastante problemática tendo em conta as atarefadas vidas profissionais dos participantes e a necessidade de conciliar tudo isso com as suas vidas pessoais. A excessiva duração é apontada pela equipa de facilitação como razão para um declínio na motivação e participação na terceira fase do curso.

Neste quadro, são avançadas diversas soluções para dar resposta a este problema. Entre os facilitadores são veiculadas as seguintes:

- A decomposição do PL em diferentes partes coincidentes com as primeira e terceira fases, as quais funcionariam como cursos autónomos, mantendo-se a lógica de percurso mas dentro de cada um deles e sacrificando a formação presencial;
- A eliminação da primeira fase, transformando-a em uma ou duas semanas adicionais na terceira fase. Isto porque, de acordo com esta visão, a primeira fase acabou por funcionar como ‘aquecimento’ para a terceira, onde o grosso de aprendizagem teve lugar, e existe uma sobreposição de conteúdos entre ambas.
- A transformação do Percurso numa sequência com um pequeno número de módulos dados em períodos de formação curtos (3 ou 4 semanas). A esta sequência base, que funcionaria todos os anos, seriam acoplados outros módulos que mudariam de ano para ano. A formação presencial seria de manter adaptando-a a este formato.

De acordo com esta visão, este desenho permitiria aos participantes gerir de forma mais flexível a realização dos módulos.

Esta flexibilização do PL é assumida de forma ainda mais profunda pela organização, segundo a qual a redução do curso não deve ser universalmente assumida, mas, e ao invés, ser determinada pelas próprias características dos participantes. O PL deixaria então de ser montado de forma genérica e onde as pessoas se poderiam inscrever, para ser desenhado à medida da relação entre as necessidades e disponibilidades dos participantes (previamente diagnosticadas), por um lado, e a disponibilidade de material por parte do STEP para ir ao encontro dessas necessidades, por outro. Daí poderiam resultar Percursos com durações mais ou menos longas.

Em todo caso, a importância de uma fase presencial é reconhecida de forma dominante pela organização, independentemente dos moldes concretos que ela possa vir a assumir. Na opinião da co-organização a presencial poderia inclusive ser mais longa.

A leitura que os participantes fazem da duração do curso, não é exactamente mesma que aquela feita pela facilitação e organização.

No entanto, antes de avançar para ela, valerá pena afirmar a necessidade de alguma cautela na interpretação dos resultados do Inquérito de Avaliação Final a respeito desta

questão em particular uma vez que os participantes mais desmotivados e que desistiram podem ser também os que não responderam e o inquérito veicular a sobretudo a opinião dos restantes.

Dito isto, esta questão da excessiva duração do curso não ecoa nas respostas dos participantes ao Inquérito de Avaliação Final, sendo sinalizada como aspecto a melhorar na arquitectura do curso por apenas 2 dos 20 participantes respondentes. Na opinião destes participantes, o PL deveria ter tido apenas duas fases (mantendo-se a fase presencial e uma fase on-line).

Pelo contrário, aquilo que é mais frequente na opinião dos participantes é uma extensão da duração do curso. Essa sugestão pode ser feita directamente ou ser depreensível da defesa do alargamento desta ou daquela fase do curso. O mais corrente é a sugestão de um alargamento da fase presencial (6 dos 20 participantes respondentes sugerem-no) cuja duração é reconhecida como insuficiente para o aprofundamento do contacto e dos conteúdos trabalhados. De resto, existe quem defenda a extensão da terceira fase e quem o faça para a primeira fase, argumentando sempre com a carga de trabalho a elas associada.

Passando para um outro tópico do desenho operacional do curso, a sua estrutura (composta por três fases que intervalam on-line/presencial/on-line), conforme tivemos a oportunidade de referir algumas das sugestões dadas por facilitadores para obviar a excessiva duração do curso percebida implicaria a modificação dessa estrutura (com o sacrifício de uma das fases). Vimos também que esta perspectiva é expressa por alguns, poucos, participantes.

A grande maioria dos participantes que responderam ao Inquérito de Avaliação perfilha, no entanto, uma de duas outras posições.

O mais frequente é não ser feito qualquer apontamento quanto à necessidade de modificação da estrutura do curso (11 em 20 respondentes).

Os apontamentos que são feitos passam ou pela existência de uma quarta fase no PL, focalizada na apresentação, sistematização, consolidação e apoio aos produtos finais dos participantes (assumindo o formato presencial, por exemplo), ou pela alteração do lugar da presencial, sendo colocada seja no início, potenciado a interactividade desde cedo, seja no final do curso.

Finalmente, quanto à coerência global do Percorso Lusófono, não existe qualquer apontamento quanto a melhorias a operar a esse respeito.

FACILITAÇÃO

Na avaliação do trabalho desenvolvido pela facilitação distinguimos duas vertentes: por um lado, os bastidores da facilitação, onde se inclui quer o trabalho desenvolvido no seio da equipa de facilitação quer a sua relação com a coordenação do curso; por outro lado, o trabalho de facilitação com os participantes.

Os bastidores da facilitação – o trabalho da equipa de facilitação

A avaliação do trabalho desenvolvido no seio da equipa de facilitação terá de ser necessariamente complexa, porquanto existem aspectos e momentos onde este trabalho correu bastante bem, outros onde ele esteve perto da ruptura, e outros ainda cuja avaliação é mais ambivalente.

O trabalho de equipa entre duas das facilitadoras pedagógicas aparece como o mais positivo no trabalho desenvolvido entre os elementos da equipa de facilitação. Os sinais disso mesmo são enunciados pelas próprias nas referências a uma troca quase diária entre ambas no sentido de fazer pontos de situação do trabalho que estavam a desenvolver, de expor dúvidas, recolher sugestões, etc.

A este intenso trabalho de equipa não será alheio o facto de ambas terem sido responsáveis pela facilitação de um outro curso CIARIS, desenvolvido para o contexto Cabo-Verdiano, cujo conteúdo coincide com a primeira fase do Percurso Lusófono. Estas duas facilitadoras partilham ainda parte dos seus processos de formação na área da facilitação (uma delas iniciou o seu trabalho nesta área nessa experiência de Cabo-Verde, tendo para o efeito o apoio da outra facilitadora, e ambas participaram dos bastidores da facilitação levada a cabo numa outra formação CIARIS, o Multiplicar).

Em oposição isto encontramos a relação desenvolvida, até ao início da 3ª fase do PL, entre estas duas facilitadoras pedagógicas e a coordenação da facilitação, assegurada por uma outra facilitadora pedagógica. Este é, de longe e de forma bastante consensual, o aspecto mais problemático ao nível da equipa de facilitação.

A dificuldade dessa relação pode ser entrevista na multiplicação de questões onde as duas facilitadoras pedagógicas e a coordenadora tinham visões distintas: a intervenção

da facilitação pedagógica em aspectos que se prendiam com os conteúdos do curso; a centralidade a dar ou não às tarefas obrigatórias e à certificação dos participantes, no quadro de concepções pedagógicas distintas; a maior ou menor uniformidade nos procedimentos de facilitação a usar por cada facilitadora no seio do seu grupo; ou ainda o significado e razão de ser do portefólio. Estas são algumas das questões mais fracturantes, às quais se juntaram outras mais pequenas através das quais se foi acentuando uma convivência difícil no seio da facilitação pedagógica.

Na tentativa de passar dos sintomas para os factores que estiveram por detrás desta situação é importante referir desde logo o desequilíbrio que existia na primeira fase do curso entre a coordenação e as duas facilitadoras no que toca ao domínio do trabalho de facilitação a desenvolver. De facto, e como referimos, as duas facilitadoras já haviam facilitado o curso de Cabo-Verde sendo que, com base nisso, desenvolveram um estilo de facilitação e conseguiam antecipar uma série de problemas e respostas que seria importante contemplar.

Este desequilíbrio de posições tornou-se ainda mais relevante num quadro de grande desconhecimento recíproco entre as duas facilitadoras e a coordenação. De facto, ambas as partes se conheciam muito pouco do ponto de vista dos respectivos passados profissionais, dos seus estilos de facilitação e das suas fontes de aprendizagem. Ora, esse conhecimento é fundamental para dar maior sentido e legitimidade às posições assumidas pelas diferentes partes, funcionando como crivo nas respectivas reacções.

Existe um terceiro factor associado à produção do conflito e que se prende com a ausência de uma percepção clara dos respectivos papeis. Esta situação é importante não apenas porque uma das questões sobre a qual existia desacordo entre as facilitadoras pedagógicas era a intervenção destas ao nível dos conteúdos, mas também por nos reenvia para uma falta de clarificação quanto ao modelo de funcionamento da equipa de facilitação. Do lado das duas facilitadoras pedagógicas a percepção da rejeição sistemática dos seus contributos entrou em conflito com uma expectativa inicial, alimentada pela percepção feita dos respectivos TDR's, de um trabalho em equipa sustentada na comunicação e decisão colectiva e em que a coordenadora seria entendida como pivot face à organização do curso. Do lado da coordenação, a expectativa inicial de um trabalho em equipa assente na discussão, acolhimento de sugestões e decisão colectiva é frustrada pela percepção de uma postura agressiva por parte de uma das

facilitadoras conduzindo a uma postura defensiva de fechamento da sua parte face às duas facilitadoras.

A relação conflitual no seio da equipa de facilitação, cuja intensificação gerou uma situação próxima da ruptura, não atravessou, todavia, todo o PL. De facto, a generalidade dos actores envolvidos destaca a terceira fase como tendo sido pautada por um bom trabalho de equipa no seio da facilitação, havendo lugar ao envolvimento de todos na discussão e decisão das diferentes questões associadas a esta fase.

São vários os factores invocados para esta inversão. A intervenção da organização em Genebra (através da participação no fórum de professores e da organização de reuniões semanais com a equipa de facilitação, nomeadamente) é reconhecida por parte da equipa de facilitação como tendo sido determinante, ainda que a forma como isso seja percebido seja diferenciada. Para as duas facilitadoras essa intervenção repôs um modelo mais democrático de funcionamento da equipa, sendo que para a coordenação essa intervenção legitimou a sua visão quanto a uma questão em particular que atravessava o conflito entre as facilitadoras – a questão da importância obrigatoriedade das tarefas e da certificação.

Outras razões invocadas para a mudança operada têm que ver com o facto de na terceira fase a intensidade de comunicação e decisão exigida ser menor comparativamente à primeira fase, onde foi necessário tomar muitas decisões. Por outro lado, o facto de a coordenadora da terceira fase ter sido responsável pela elaboração dos respectivos módulos, fez com que ela estivesse muito mais à vontade com curso. Finalmente, é ainda referido o maior investimento da coordenadora na terceira fase e a sua cedência perante a pressão das duas restantes facilitadoras no sentido de uma mudança no seu comportamento.

Passando agora para o lugar da facilitação temática no seio da equipa de facilitação, é facilmente reconhecível um distanciamento do facilitador temático face à restante equipa. Esse distanciamento é percebido de forma neutra ou positiva pelas duas facilitadoras pedagógicas. O mesmo não acontece com a coordenação da equipa para a qual ele equivaleu a uma não integração na equipa tendo sido particularmente visível em alguns momentos onde a facilitação temática recusou vários pedidos da coordenação do curso.

Os bastidores da facilitação – a relação entre a facilitação e a organização do curso

Ainda relativamente aos bastidores da facilitação uma outra vertente prende-se com a sua relação com a organização do curso em Genebra.

A intervenção da organização no trabalho desenvolvido pela equipa de facilitação é retratada por esta como tendo sido positiva. Essa opinião assume manifestações diversas. Assim, as duas facilitadoras pedagógicas destacam a disponibilidade e o apoio dado por Genebra no conflito que as envolveu com a coordenação.

Já a coordenadora salienta o papel que o principal responsável pela organização do curso teve ao longo da primeira fase do curso, pela exigência e criatividade que introduziu no trabalho desenvolvido.

Finalmente, o facilitador temático considera ter sido positiva a intervenção dos diversos elementos da equipa organizadora no fórum dos professores, trazendo a sua opinião à discussão colectiva.

Todavia, e a par disso, existem três aspectos que correram menos bem.

O primeiro pode ser resumido a uma questão: a falta de acerto numa visão comum quanto aquilo que era de esperar dos diferentes actores envolvidos (organização e facilitadores), a qual esteve na origem de algumas complicações nos bastidores do curso.

Do lado da organização, o entendimento de que o seu papel passava essencialmente por definir muito bem o papel de cada um dos elementos da equipa de facilitação, tendo por base a negociação dos termos de referência dos respectivos contratos, devendo a equipa, a partir daí, funcionar com grande autonomia. Essa autonomia significava duas coisas. Por um lado, que para além daquilo que era a comunicação com a coordenadora da facilitação no âmbito da monitorização do curso (tendo por base grelhas criadas para o efeito), a intervenção de Genebra aconteceria apenas excepcionalmente, nas situações que escapassem à normalidade do desenrolar do curso. Por outro lado, essa autonomia passava por a equipa de facilitação definir entre si os moldes concretos em que o seu trabalho deveria assentar. Nesse sentido, e para além das soluções que a própria equipa de facilitação pudesse encontrar, existia uma Nota de Enquadramento do curso em cuja elaboração estariam envolvidos todos os intervenientes, e no âmbito da qual todos os

aspectos atinentes ao curso seriam definidos (desde o seu enquadramento, até à sua lógica geral, passando por aspectos mais específicos).

No entanto, quando olhamos para o discurso da equipa facilitação, verificamos que em vários aspectos, a sua percepção deste processo e as suas expectativas em relação ao papel da organização eram outras.

Em primeiro lugar, em os todos os facilitadores encontramos referências à falta de uma de precisão dos respectivos papeis, situação assacada à organização. À excepção da leitura positiva que o facilitador temático faz da indeterminação do seu papel (leitura de resto não partilhada pela coordenação da equipa de facilitação), na generalidade das situações essa indefinição é vista como tendo sido prejudicial, particularmente no que concerne à relação no seio da equipa de facilitação.

Por outro lado, a ausência de consenso no seio da equipa de facilitação sobre diversos assuntos, e a intervenção regular de Genebra nas discussões, faz com que seja veiculada, particularmente pelo facilitador temático, a ideia de uma ausência de definição sobre quem, em última análise, tem o poder de decisão, situação assacada à organização.

Em terceiro lugar, parte da equipa de facilitação refere que essa falta de clarificação era extensível ao próprio sentido do Percorso Lusófono, os objectivos do curso, sendo disso exemplo a questão da COP que só a meio do curso foi percebida como objectivo.

Em quarto e último lugar, através do discurso da coordenadora da facilitação é visível uma visão do papel da organização em que esta teria um papel activo no desenrolar formação (quando do lado organização havia a expectativa cruzada de que a coordenação deveria ter uma papel mais activo no curso, sobretudo na primeira fase). Exemplos disso são os elogios à intervenção na 1ª fase do curso por parte do principal responsável da organização em Genebra, e o seu reverso, ou seja, a falta de apoio da organização sentida pela coordenadora durante a 3ª fase.

À parte da visibilidade e significado particulares decorrentes da relação menos conseguida entre as facilitadoras, as vicissitudes da relação entre a organização e a equipa de facilitação tem por detrás alguns factores.

Em primeiro lugar, elas colocam em evidência a fragilidade que os TDR's e a Nota de Enquadramento acabaram por ter enquanto mecanismos de concertação entre ambas as partes.

É certo que os Termos de Referência não foram capazes de contemplar com todo o rigor questões que o desenrolar do curso veio a relevar importantes (o modelo de decisão,

nomeadamente). No entanto, a maior fragilidade deste mecanismo não reside aqui, até porque não é possível e, talvez mesmo desejável, que todas as situações estejam previamente definidas. O principal problema parece residir no facto de, uma vez elaborados, os Termos de Referência se terem tornado letra morta. Por diversas vezes, foi necessário à organização do curso intervir em situações de incerteza quanto a papéis a desempenhar, reiterando simplesmente o que já estava expresso nos próprios termos de referência. Por outro lado, particularmente no caso de alguns facilitadores, o esforço de restrição do seu papel (em face do orçamento que lhes era proposto), aquando da negociação dos TDR's, deu lugar, uma vez iniciado o curso, a uma vontade quase oposta de grande envolvimento.

Quanto à Nota de Enquadramento esta não teve o envolvimento desejado dos diversos interlocutores acabando por ficar um pouco 'esquecida'. Dois factores explicam essa situação. Por um lado, o carácter facultativo da participação na sua elaboração, muito associado à vontade da organização em não aumentar a carga de trabalho dos envolvidos (devidamente assinalada por alguns deles). Por outro lado, a falta de tempo dos intervenientes (um tempo que, quer se queira quer não, é definido em muito pela urgência, aquilo que de concreto se tem para fazer e não pela antecipação do que poderá vir a acontecer).

A esta fragilidade dos TDR e da Nota de enquadramento poderíamos acrescentar também a excessiva confiança da organização na autonomia da equipa de facilitação e, tacitamente, na transparência do seu próprio papel, não tendo proporcionado em nenhum momento uma clarificação sobre o que esperava de cada uma das partes.

Um segundo aspecto problemático que é sinalizado pela facilitação na sua relação com a organização tem que ver com a falta de informação a ser disponibilizada por esta. Essa falta de informação assume duas formas.

A primeira, tem que ver com a informação sobre os participantes, nomeadamente o seu perfil tecnológico⁷ e as suas motivações e expectativas, informação essa que permitiria orientar o trabalho da facilitação⁸.

⁷ Ver capítulo referente ao Suporte Tecnológico.

⁸ Conforme previsto foi realizado junto dos participantes um primeiro inquérito de avaliação do curso. Nele se procurava perceber os modos como os participantes haviam chegado até ao PL, as suas motivações e expectativas. Era intenção da organização que os resultados desse inquérito fossem tratados e devolvidos à facilitação como auxílio ao seu próprio trabalho. Apesar da elevada taxa de resposta ao referido inquérito, dificuldades de tempo impediram que tal intenção se viesse a materializar.

A segunda, tem que ver com o facto de, amiúde, a equipa de facilitação estar arredada da comunicação da organização com os participantes (sobre os mais diversos aspectos inerentes à sua participação). Daí resultava que quando os participantes abordavam a equipa a propósito dessas questões (o que é compreensível uma vez que as facilitadoras eram o seu interlocutor mais directo na formação) estas eram apanhadas desprevenidas.

O terceiro e último aspecto problemático na relação entre facilitação e organização tem que ver com o feedback quantitativo e periódico do desempenho dos participantes a cargo da facilitação.

Para além de a periodicidade real deste instrumento de monitorização ter sido diversa da inicialmente prevista (duas vezes por cada fase de formação, ao invés de quinzenal), o mais significativo foi a falta de coincidência no modo de preenchimento das grelhas pelas diversas facilitadoras.

Para além de além de alguns exemplos de falta de rigor no rastreio pelas facilitadoras do trabalho desempenhado pelos formandos, verificaram-se problemas ao nível do entendimento do próprio instrumento e quanto à definição de algumas tarefas. Estando incumbida da centralização e uniformidade de preenchimento das grelhas, a coordenação da facilitação nunca veio a desenvolver plenamente essa função, sendo sinalizado pelas duas outras facilitadoras o facto de nunca terem tido acesso à grelha preenchida pela coordenadora e nem recebido qualquer orientação quanto ao modo de preenchimento e à parameterização das tarefas.

Um indicador claro de que este problema nunca foi resolvido é o facto de o resultado da leitura recente que a organização fez das tarefas dos participantes ser discrepante daquela fornecida pela facilitação. Ou seja, não existe hoje uma leitura consensual acerca daquilo que foi a participação quantitativa dos participantes no PL, sendo certo que a certificação também depende dessa participação.

O trabalho de facilitação com os participantes

Na apreciação do trabalho de facilitação junto dos participantes do PL vale a pena destacar antes de mais a capacidade que a equipa teve para blindar as vicissitudes das suas relações internas ao trabalho com os participantes.

É notório o contraste entre os altos e baixos dessas relações e um trabalho de facilitação com os participantes por todos reconhecido como francamente positivo. Mas vamos por partes fazendo o balanço da facilitação pedagógica e da facilitação temática.

Facilitação pedagógica

O trabalho de facilitação pedagógica é visto de forma bastante positiva pelos participantes. O Inquérito Final de Avaliação do curso torna isso bastante visível, não só directamente, através da resposta à questão dos aspectos positivos e menos conseguidos na facilitação, mas também indirectamente, através da referência recorrente à facilitação como um dos factores facilitadores das suas aprendizagens.

Vinte dos vinte e três respondentes ao Inquérito apontam aspectos positivos à facilitação, contra apenas 6 que mencionam aspectos na facilitação a melhorar.

São diversos os aspectos positivos que os participantes apontam às facilitadoras, nomeadamente:

- A sua grande disponibilidade e prontidão, de longe o aspecto mais referido por parte dos participantes;
- A sua capacidade de acompanhamento, de estarem a par do trabalho desenvolvido pelos participantes;
- O estilo pedagógico adoptado sendo referidos a atenção individualizada que prestaram, a compreensão demonstrada e a motivação que potenciaram;
- A sua proximidade afectiva aos participantes (notada na simpatia, na gentileza e afecto com que os tratavam);
- O apoio e suporte positivos dados aos participantes, conhecimento e capacidade para esclarecer.

Do mesmo modo as facilitadoras fazem um balanço muito positivo do seu trabalho com os participantes não notando qualquer dificuldade na relação com eles.

Além disso é referido o facto de, perante a divisão dos trabalhos por grupos, se ter conseguido manter o conjunto dos participantes unido através de espaços mais amplos (Café Lusófono, Fórum de imagem).

As facilitadoras destacam ainda a capacidade que existiu para manter os participantes motivados (e, de forma não despendida, os próprios facilitadores). Isso resultou, antes de mais, da grande proximidade afectiva com os participantes, propiciada por uma série de estratégias. A partir dessa componente afectiva foi estabelecida uma grande proximidade profissional, uma proximidade alimentada por diversos ingredientes: a capacidade de acompanhamento (uma das facilitadoras pedagógicas destaca, em particular, a capacidade da coordenadora a este nível); a disponibilidade potenciadas pela possibilidade de comunicar em tempo real com as facilitadoras através do mecanismo de mensagens individuais; ou ainda, o envio de e-mails de reforço positivo ao trabalho efectuado e de incitamento a continuar e melhorar.

Finalmente, é referida a importância que a proximidade física, proporcionada pela segunda fase da formação, teve no estreitamento das relações entre participantes e facilitadores, acabando por funcionar nalguns casos como uma forma de pacto para que não desistissem na terceira fase.

Quanto àquilo que poderia ter corrido melhor na facilitação, não existem grandes apontamentos. Pelo lado dos participantes, são poucos e um tanto heterogéneos os aspectos sinalizados:

- A promoção da reflexão sobre temas de exclusão social próximos do seu quotidiano profissional;
- A maior vontade e capacidade para apoiar os participantes nas questões mais complexas do ponto de vista técnico;
- O maior apoio aos participantes no direccionamento das questões tentando detectar possíveis desvios e falta de objectividade nas respostas às actividades;
- Maior avaliação do trabalho dos participantes;
- Maior encorajamento aos participantes para busca de material complementar;
- Maior insistência sobre os participantes mais ausentes no sentido de motivar a sua participação.

Da maior parte destes aspectos se depreende que o lado menos conseguido que alguns (poucos) participantes assinalam passa por uma expectativa de uma maior intervenção das facilitadoras ao nível do 'conteúdo' do curso. Este é, de resto, um apontamento que as próprias também fazem.

Facilitação temática

A existência de uma facilitação temática, a par da facilitação pedagógica, foi um dos *apports* de inovação que o PL veio introduzir face a outros cursos CIARIS.

Com a introdução desta figura a organização do curso procurava essencialmente, e como expresso nos respectivos Termos de Referência, potenciar o processo de aprendizagem dos participantes tendo por base: a resposta a dúvidas de conteúdo levantadas pelos próprios ou pela restante equipa de facilitação; o feedback aos participantes quanto à qualidade do seu trabalho; ou ainda a disponibilização de recursos.

No entanto, a forma que a facilitação temática veio a assumir foi em grande medida inovadora em face dessa expectativa de partida.

De facto, partindo da percepção de que o seu papel não estava definido à partida, algo que o facilitador temático entende como positivo, este tirou partida disso para construir esse papel de acordo com a sua visão. A auto-intitulação de ‘dificultador’ por oposição a facilitador, sinaliza a vontade de adoptar uma abordagem específica ao processo de aprendizagem dos participantes. Tendo por base o reconhecimento de que as formações partem (e tem necessariamente que partir) de quadros ideológicos estruturados e internamente coerentes que gravitam em torno da visão dos excluídos como ‘coitadinhos’ e dos agentes de intervenção social como os ‘bonzinhos’, e tendo em conta que o mundo real e a cabeça dos participantes não é assim, essa abordagem procurou questionar esse quadro e os seus pressupostos. A sua estratégia pedagógica teve então como trave mestra a desestruturação, sendo que a síntese estaria a cargo dos próprios participantes através das pesquisas que ela instigava e da reflexão que todo esse processo geraria em cada um deles.

O lado desafiador da facilitação temática foi acolhido pela organização que, reconhecendo a exigência adicional que ela introduzia no curso, lhe deu o estatuto de facultativa.

A forma como essa abordagem foi acolhida pelos participantes reconhece-lhe virtudes mas também algumas limitações.

Os participantes afirmam essas virtudes quanto lhes é solicitado que identifiquem aspectos positivos do trabalho de facilitação temática relatando os efeitos positivos

suscitados pelos desafios e provocação lançados pelo facilitador, nomeadamente o aprofundamento dos temas que estavam a ser abordados no curso, o estímulo à reflexão e pesquisa, a produção de debates interessantes, e ainda a introdução de uma maior vivacidade no curso.

Quanto às limitações apontadas pelos participantes elas são principalmente duas.

Por um lado, um certo excesso nesse estilo pedagógico adoptado e que é sinalizado nas referências à demasiada complexidade e alguma abstracção das questões tratadas (com pouca relação com o quotidiano da intervenção) e na referência à existência de demasiada problematização.

Por outro lado, e em sentido inverso, alguns dos participantes reconhecem uma certa insuficiência na relação do facilitador temático com o trabalho que eles estavam a desenvolver no curso. São referidos a falta de uma comunicação mais directa com os participantes, um maior apoio às suas dúvidas técnicas, ou ainda uma maior utilização e rentabilização das mensagens que eles colocavam nos fóruns.

Esta limitação é corroborada pela coordenadora da facilitação de acordo com a qual o facilitador temático poderia ter trabalhado bastante mais a dimensão de apoio aos participantes no domínio dos conteúdos, até pela sua evidente competência.

Uma terceira limitação que valerá a pena referir tem que ver com a estrutura da participação no fórum temático.

O fórum temático registou na primeira fase 49 posts de participantes, um valor que nos parece diminuto sobretudo quando comparado com a participação nos espaços informais no curso (304 posts no mesmo período). Já a terceira fase representou uma nítida melhoria no número global de posts (90), tanto mais significativo quando em termos globais nesta fase houve uma quebra acentuada da participação, fazendo com que a participação no fórum temático se tenha aproximado bastante da participação nos espaços informais (120 posts). A esse aumento não terá sido alheio o contacto presencial com o facilitador temático proporcionado para segunda fase do curso.

No entanto, quer na primeira quer na terceira fase esta participação revelou-se desequilibrada.

Quando olhamos para a estrutura de participação no fórum temático na primeira fase facilmente constamos que valor global de posts resulta da contribuição de uma pequena parte de participantes (cerca de 36%), e acima de tudo que entre aqueles que

participaram existe uma forte assimetria, sendo que uma das participantes assegura sozinha quase metade do valor total de posts no fórum na primeira fase.

A terceira fase alterou um pouco esta assimetria havendo alguns participantes que participaram no fórum pela primeira vez no decurso desta fase. Essa alteração não foi, todavia, muito profunda, pois o já referido aumento no número de posts do fórum nesta fase deveu-se sobretudo ao aumento de participação de alguns (poucos) participantes. Basta dizer que 3 participantes contribuíram com cerca de 60% do fluxo global de mensagens do fórum na terceira fase.

Em síntese, a maior parte dos participantes participou no fórum temático de forma esporádica e sobretudo de forma passiva (acessando ao fórum mas não participando). Duas ordens de razões podem estar na origem desta situação. Por um lado, em face da grande exigência de trabalho ao nível das tarefas obrigatórias do curso e do carácter facultativo do fórum temático, os participantes priorizaram a realização do exigido pelo curso. Por outro lado, as já referidas limitações (a complexidade das questões tratadas, e algum corte com o quotidiano do curso) podem também ter contribuído para uma menor participação.

O SUPORTE TECNOLÓGICO DO PL

Na apreciação do modelo tecnológico do curso vale a pena distinguir duas vertentes: uma mais periférica e que tem que ver com as condições tecnológicas para aceder ao curso, ou seja, a disponibilidade e qualidade da ligação à Internet; por outro lado, o espaço tecnológico do curso propriamente dito composto pelas três plataformas.

E vale a pena fazer essa distinção pelo contraste que elas assumem na avaliação feita pelos participantes. De facto, as vicissitudes da ligação à Internet são apontadas por um número significativo de participantes (na maioria dos casos de países africanos) como tendo sido obstáculo a uma maior participação e aprendizagem no curso.

O mesmo não acontece relativamente à plataforma propriamente dita, a qual é perspectivada de forma positiva pelos participantes. Isso é visível não apenas nas referências positivas à mesma (facilidade de acesso; boa organização e navegabilidade, designadamente) como também no relativo silêncio quanto se trata de identificar aspectos que possam ser melhorados. Apenas oito participantes o referem. Os aspectos referidos são bastante heterogéneos:

- A existência de um espaço Messenger que possibilitasse aos participantes conversar em tempo real;
- A disponibilização de mais recursos (bibliografia; fontes documentais);
- Uma melhor organização da plataforma porquanto alguns conteúdos estavam ‘desarrumados’ e nem sempre era fácil encontrar o que se procurava na plataforma;
- Uma maior rapidez no acesso;
- Uma maior capacidade para anexos;
- Evitar que as mesmas mensagens enviadas pelo mesmo participante para dois fóruns apareçam duas vezes quando disponibilizadas nas novas entradas do página principal, sobrecarregando a leitura.

Esta preponderância de uma visão positiva da plataforma (desenvolvida pela coordenadora do curso) é também perfilhada pela organização e elementos da equipa de facilitação, sendo destacada não só a sua qualidade estética mas também a sua fiabilidade (existiram muito poucos problemas técnicos no acesso e navegação por parte dos participantes).

Ainda assim, não deixam de ser apontados por parte dos facilitadores aspectos que poderiam ter corrido melhor.

Para o facilitador temático o aspecto mais negativo do espaço electrónico do curso foi a instabilidade que o rodeou sendo objecto de recorrentes alterações. São dados como exemplos a multiplicação de plataformas (uma por fase de curso, levando a um corte de memória na medida em que os participantes têm tendência a não regressarem às plataformas anteriores) e a multiplicação de fóruns a qual, para além do desgaste que implica, fez com que o tráfego fosse dividido por muitos espaços levando a que alguns dos fóruns estivessem quase vazios.

A multiplicação de fóruns remete-nos para um outro aspecto menos positivo apontado à plataforma e que se prende com o facto de esta ser excessivamente pesada, tanto mais assim tendo em consideração a fraca qualidade das ligações à Internet de boa parte dos participantes do PL.

De um modo mais geral, a responsável pela montagem da plataforma reconhece um desencontro entre o perfil tecnológico implícito nalgumas das opções que foi tomando ao nível da plataforma e aquele que era o perfil tecnológico real de muitos dos participantes. Os exemplos disso são as já referidas dificuldades de acesso dos participantes à Internet, o tipo de monitor de que dispunham (e que dificultavam a visualização adequada das imagens colocadas na plataforma), ou ainda a falta de largura de banda das suas ligações (que dificultava o carregar da página e o descarregar de documentos). O desconhecimento prévio desse perfil inviabilizou que desde logo fossem adoptadas estratégias para contornar essas dificuldades, como de resto veio a acontecer na terceira fase.

MATERIAIS

As fases 1 e 3 do Percurso Lusófono tiveram por base a disponibilização de uma série de materiais (Módulos; textos CIARIS; textos complementares de apoio a questões mais específicas – acesso e navegação na plataforma e portefólio, nomeadamente).

À semelhança do que acontece com a plataforma, a opinião dominante dos participantes acerca dos materiais é bastante positiva, sendo destacados por alguns deles como factor facilitador da sua aprendizagem.

Sendo isso verdade não deixam de ser diagnosticados por alguns deles (cerca de 10) quantos aspectos que poderiam ser melhorados. A existência de uma maior ligação entre a teoria e a prática (nomeadamente, pelo maior enriquecimento desta última componente) é o aspecto mais veiculado pelos participantes que se pronunciam sobre esta questão. Para além disso são referidos de forma mais esporádica os seguintes aspectos:

- Uma acessibilidade maior do Panorama permitindo a sua consulta por parte de pessoas com menor escolaridade;
- Introduzir a abordagem das questões da pobreza complementando assim o enfoque do curso nas questões da exclusão social;
- Os textos da primeira fase serem mais sucintos;
- A apresentação de uma súpula detalhada de conceitos no final da 1ª fase do curso à semelhança do que foi feito na terceira fase;
- A disponibilização de mais bibliografia.

A qualidade dos materiais do curso é também reconhecida pela generalidade dos elementos da equipa de facilitação. De referir apenas dois apontamentos do facilitador temático:

- A ausência de ferramentas de análise de contexto (*stakeholders analysis*, paisagem institucional, etc.);
- O facto de os módulos da terceira fase não contemplarem a *Log Frame*. Essa falha é tida por ele como responsável pela ausência de um processo estruturado de como montar um projecto a nível operacional, dando lugar, ao invés, à criação ad hoc de grelhas para resolver o problema.

TAREFAS

Quanto às tarefas do curso será apenas de notar dois aspectos menos conseguidos.

O primeiro prende-se com o tempo disponível para a realização de algumas tarefas. De facto, ao longo do PL constatou-se a necessidade de, quer na fase um quer na fase três, prolongar o tempo para a sua realização. Esta escassez de tempo para a realização de tarefas (com sacrifício para a qualidade do trabalho dos participantes e para a componente de interacção), particularmente visível em alguns dos módulos, tem algum eco nas opiniões dos participantes e é reiterada pela generalidade da equipa de facilitação pedagógica e pela organização. Para fazer face a esta dificuldade é apontada a necessidade de alargar à partida a duração de alguns dos módulos ou, em alternativa, reduzir o número de tarefas neles contidas.

Para além do tempo outro aspecto problemático que colhe junto de alguns dos participantes e do facilitador temático tem que ver com a falta de clareza/orientação em termos daquilo que se pretendia exactamente dos participantes.

O portefólio aparece aqui como um dos exemplos mais apontados desse deficit havendo vários participantes que manifestam a sua dificuldade em perceber o significado desta tarefa. A este propósito são referidas a confusão gerada pela utilização desse nome para designar trabalhos diferentes; a necessidade desde cedo de ser explicado aos participantes quais os objectivos dos portefólio e a forma como este será avaliado; a necessidade de serem fornecidos aos participantes referentes (exemplos de portefólio; uma estrutura de base) que possam orientar o seu trabalho.

ORGANIZAÇÃO

No capítulo referente à facilitação já tivemos a oportunidade de abordar a organização do curso do ponto de vista da sua relação com a equipa de facilitação. Neste capítulo atenderemos aos restantes aspectos da organização.

Na avaliação da organização do PL tomaremos em linha de conta dois momentos: a organização prévia do curso e a organização durante a fase implementação do PL.

A organização prévia do PL

Na fase prévia à implementação do curso três aspectos merecem a nossa atenção: a definição da equipa de facilitação; o processo de candidaturas e selecção dos participantes; os preparativos logísticos para o arranque do curso.

Relativamente ao processo de selecção da equipa de facilitação o único apontamento a fazer refere-se à selecção do facilitador temático e da coordenação da equipa. De facto, ao contrário do que acontecia com as duas restantes facilitadoras pedagógicas, cujo trabalho de facilitação era conhecido e reconhecido pela organização em Genebra através do curso CIARIS para Cabo-Verde, o mesmo não sucedia com os restantes dois elementos.

Por outro lado, o leque de opções existentes era restrito, não sendo fácil encontrar pessoas com o perfil de competências requeridas por uma experiência inovadora como o Percorso Lusófono (domínio das temáticas CIARIS, do ensino à distância e da língua portuguesa).

O desconhecimento prévio do trabalho desses dois elementos e a sua menor experiência numa ou outra vertente do trabalho requerido gerou algumas dificuldades e exigiu algum tempo de adaptação.

Mas isto significa também que findo o PL, quer por via do trabalho e experiência desenvolvido pelos facilitadores quer por via do contacto e aprendizagem feita por alguns dos participantes, em cursos futuros a margem de manobra para a selecção destes actores será mais ampla.

Passando agora para o processo de candidaturas, o número significativo de candidaturas ao PL (130, ou seja, cerca de quatro vezes mais do que o número de vagas existentes), e

a qualidade dos candidatos são indicadores de que processo de divulgação funcionou bem.

No entanto, apesar do número elevado de candidaturas, foi notório um desequilíbrio na representatividade dos diversos contextos geográficos nessas candidaturas, tanto mais assim quando tomada em consideração a dimensão populacional dos países. Por detrás disso esteve uma menor capacidade de divulgação junto de contextos com menor tradição de trabalho com os organizadores. Assim se explica que Angola apenas tenha registado 3 candidaturas e o Brasil 11 candidaturas, ao passo que Cabo-Verde apresentou para cima de 20 candidaturas, Moçambique 25 e Portugal 32. Daí também que Timor-Leste apenas tenha apresentado apenas uma candidatura.

Em face disso, e na medida em que se pretendia assegurar que o PL tivesse participantes de todos os países lusófonos, tal implicou necessariamente um desequilíbrio na margem de manobra para seleccionar os candidatos (nos casos de Angola e Timor-Leste não houve qualquer selecção que não aquela determinada exclusivamente pela nacionalidade dos seus candidatos).

Em todo o caso, os candidatos que foram seleccionados são reconhecidos por todos (facilitação e organização) pela sua qualidade. De notar apenas o apontamento do responsável pela co-organização segundo o qual valeria a pena repensar a questão do perfil do participante, concretamente a pertinência de colocar no mesmo curso pessoas com responsabilidades na intervenção diversas (técnicos, decisores intermédios e decisores de topo), apontando para a possibilidade de se fazerem cursos diferentes para perfis diferentes.

Finalmente, quanto os preparativos logísticos para o arranque do PL, todo o processo se desenrolou de forma globalmente positiva, tendo material do curso, enviado por via postal, sido recebido em tempo útil pela generalidade dos participantes. Por outro lado, a comunicação com estes (electrónica e postal), bastante intensa nesta fase, também decorreu bem.

A organização durante o PL

Passando para a organização ao longo da sua implementação, constatamos que para a generalidade dos actores (organizadores, facilitadores e participantes) ela foi positiva. No caso concreto dos participantes são referidos a disponibilidade e prontidão para os apoiar, o acompanhamento do seu trabalho (por e-mail ou por telefone) bem como o apoio técnico-organizativo dado na presencial.

Tal não significa que não existam aspectos que correram menos bem.

A organização da semana presencial é a questão mais referida por parte da facilitação e, sobretudo, pelos participantes. Já tivemos a oportunidade de mencionar a opinião de alguns participantes segundo a qual a duração da fase presencial foi curta. Para além disso será de notar:

- A indefinição de responsabilidades entre OIT Genebra, OIT Lisboa e Agência CIARIS Portugal com repercussões na organização logística da semana;
- As deficiências logísticas (ex.: inexistência de uma pasta do participante; falta de computadores com ligação à Internet);
- A ausência da coordenadora, o único elemento da equipa de facilitação que não esteve presente. Para além da estranheza que gerou nos participantes, esse facto representou a perda de uma oportunidade para ser aprofundada a relação com eles (algo que sucedeu com os restantes facilitadores) e teve repercussões no próprio trabalho da equipa de facilitação ao colocar a coordenadora numa posição de relativo desequilíbrio face aos restantes facilitadores uma vez que ao contrário destes ela não dominava os desenvolvimentos que ocorreram durante a presencial;
- A não coincidência do desenho concreto da presencial com as expectativas dos participantes, nomeadamente no que toca à sua vontade em aprofundar o seu contacto (profissional e pessoal). Neste sentido são identificadas como lacunas a inexistência de espaços/tempos dedicados ao trabalho em conjunto dos participantes, e de espaços/tempos comuns de convivialidade (almoços conjuntos; alojamento conjunto; etc.).

Este desencontro de expectativas é reconhecido pela organização desta segunda fase. De facto, segundo o seu responsável, a intenção inicial desta fase estava muito centrada na insuficiência dos conteúdos da plataforma CIARIS e na

utilização da presencial para o diagnóstico e superação dessas lacunas tendo por base o feedback e a discussão com os participantes. No entanto, com a aproximação da fase presencial foi-se percebendo que a presencial deveria estar muito mais vinculada àquilo que era o património da interacção e da discussão (teórica, metodológica e operacional) decorrente da primeira fase do curso sendo uma ocasião privilegiada para o seu aprofundamento. Neste quadro, o sentido de parte dos conteúdos abordado é questionado, sendo também reconhecida a insuficiência da presencial na promoção de uma dimensão mais social de encontro dos participantes.

Daqui decorre, na sua opinião, que no futuro deverá haver um maior entrosamento da presencial com a primeira fase on-line, implicando, nomeadamente, a continuidade dos actores envolvidos, onde se inclui a organização. Uma atenção particular deverá ser dada à componente de convivialidade entre os participantes, a qual poderia passar pela possibilidade de haver uma semana de trabalho e de outra de lazer.

RESULTADOS

Na abordagem dos resultados do PL começamos por dar conta de uma dimensão que, mais do que um resultado, é uma condição processual à produção dos resultados. Falamos do maior ou menor sucesso do curso em termos de participação. Posteriormente abordaremos os resultados propriamente ditos tendo por referência os três objectivos do PL.

Participação

Na participação estão incluídas quer a continuidade dos participantes no curso quer o seu sucesso em termos de realização das tarefas.

Tendo iniciado com 36 participantes o PL concluiu com 20 participantes, isto é, com 56% do universo de partida, sendo o melhor registo verificado até ao momento nos cursos CIARIS.

Olhando para as diferentes fases constatamos que a maior parte das desistências aconteceu na terceira fase. De facto, até ao início da primeira fase, apenas três participantes expressamente desistiram, invocando como motivos a sua indisponibilidade de tempo determinada por um aumento das suas responsabilidades profissionais. A eles poderíamos acrescentar o caso de uma participante que não tendo anunciado a sua desistência na prática desde cedo deixou de manter contacto com o curso.

Numa análise mais fina, verificamos que 24 participantes realizaram pelo menos 75% das tarefas obrigatórias, sendo que a maior parte destes realizou entre 90% e 100 % das tarefas. Em contraponto, existiram cerca de três participantes que não tendo enunciado a sua desistência, estiveram praticamente ausentes da plataforma o que se reflecte numa percentagem muito baixa de tarefas realizadas.

Quanto produto final da primeira fase, 20 participantes entregou o seu portefólio (cerca de 61%).

A segunda fase contou com a quase totalidade dos participantes (29) que a ela tiveram acesso (incluindo a adesão de alguns participantes que tiveram menores níveis de participação na primeira fase). A eles se juntou uma pessoa a quem por lapso foi

enviado o convite. Tendo a sua contribuição sido reconhecida por todos como uma mais valia ela adquiriu o estatuto de participante na terceira fase.

Como referimos foi durante a terceira fase que se registou uma maior quebra na participação.

De facto, uma parte significativa dos participantes da terceira fase (7) não realizou qualquer tarefa sendo que a maioria (17) não chegou a completar metade das tarefas obrigatórias. Apenas 12 participantes (37,5%) fizeram mais dos 75% de participação mínima requerida pelo curso. Há que notar, no entanto, que quase sempre aqueles que o fizeram estiveram entre os 90% e os 100% das tarefas, o que denota uma dicotomização do curso nesta fase, entre os aqueles que nele deixaram de investir e aqueles outros que investiram muito alto⁹.

Curiosamente essa redução acentuada na participação não teve tradução sensível na realização do produtos finais do curso, os quais não se mantiveram muito afastados do nível da primeira fase, facto tanto mais assinalável quanto eram dois os produtos finais a apresentar e não apenas um. Assim, foram entregues 17 projectos de intervenção, envolvendo 18 participantes, e 18 portefólios finais¹⁰.

Por detrás da quebra na participação na terceira fase podem estar a actuação de factores que ‘desviaram’ os participantes do curso, factores particularmente actuantes no período em que teve o início a terceira fase e que é também um período em que as agendas profissionais se redefinem. Em segundo lugar, a duração do curso pode ter conduzido à desmotivação de alguns participantes. Para além disso há que ter em consideração que se a formação presencial pode funcionar como factor de motivação para a terceira fase (pelo pacto que a interacção em co-presença gera), também pode ter funcionado em sentido inverso (porque deixou de existir como momento pelo qual todos aguardavam).

A quebra registada na participação não afectou apenas a componente mais formal do curso. De facto, se olharmos para a interacção dos participantes nos espaços informais do curso (Cáfe Lusófono e Fórum Imagem), verificamos uma descida acentuada na terceira fase comparativamente à primeira (120 posts contra 320 posts,

⁹ Dados recolhidos junto da análise final de participação feita pela organização do curso.

¹⁰ Dados recolhidos a partir da grelha de avaliação produzida pelo facilitador temático.

respectivamente). A redução global da participação, a maior exigência da componente formal do curso, e própria natureza do trabalho a desenvolver nesta fase (menos apoiado na interacção entre os participantes) aparecem como os factores mais prováveis para esta quebra.

A aquisição de competências

Passando agora para os resultados do curso, iniciamos com a questão da aprendizagem por parte dos participantes.

Os elementos da equipa de facilitação, aí se incluindo o especialista de conteúdos, são unânimes em afirmar que o PL foi indutor de aprendizagem, facto visível na evolução de linguagem e na procura, por parte de diversos participantes, de incorporar o adquirido no PL nas suas práticas profissionais. Essa aprendizagem é estendida a algumas situações onde, apesar de uma fraca participação formal no curso, houve uma apropriação real dos seus conteúdos e trocas. Finalmente, é assinalado que ainda que os trabalhos finais realizados por alguns dos alunos possam não ser os melhores de todos, tal não quer dizer que a sua aprendizagem não tenha sido superior, uma vez que o seu ponto de partida foi diferente.

Mas e simultaneamente são também apontadas limitações nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido é referida por duas das facilitadoras a insuficiência de aprofundamento e de maior reflexividade no trabalho dos participantes. É reconhecido que nalguns casos a pressa na realização das tarefas se sobrepôs à qualidade das mesmas, e que numa ou outra situação se verificaram situações de quase plágio. As causas que são apontadas para este facto reflectem a perspectiva de cada uma dessas facilitadoras acerca do processo de aprendizagem. Num caso é apontada como causa a insistência do curso no cumprimento das tarefas obrigatórias, com sacrifício da reflexão sobre as próprias práticas, no outro a falta de investimento dos participantes.

Uma segunda limitação, enunciada por uma das facilitadoras, prende-se com o facto de alguns dos bons desempenhos no PL serem provenientes de participantes que já eram bons antes do Percurso, pelo que o efeito líquido do curso nestes casos não pode ser confundido com a, inegável, qualidade final do trabalho destes participantes.

Para além da equipa de facilitação tivemos a oportunidade de, em sede de Inquérito Final de Avaliação, abordar os participantes a propósito da aprendizagem efectuada no PL, quer do ponto de vista do cumprimento dos objectivos de aprendizagem do curso, quer do ponto de vista das expectativas pessoais de aprendizagem que tinham em relação ao curso. Começamos pela primeira vertente.

Os resultados do Inquérito apontam para uma leitura favorável do cumprimento dos objectivos de aprendizagem que o curso estabeleceu para a primeira e terceira fase.

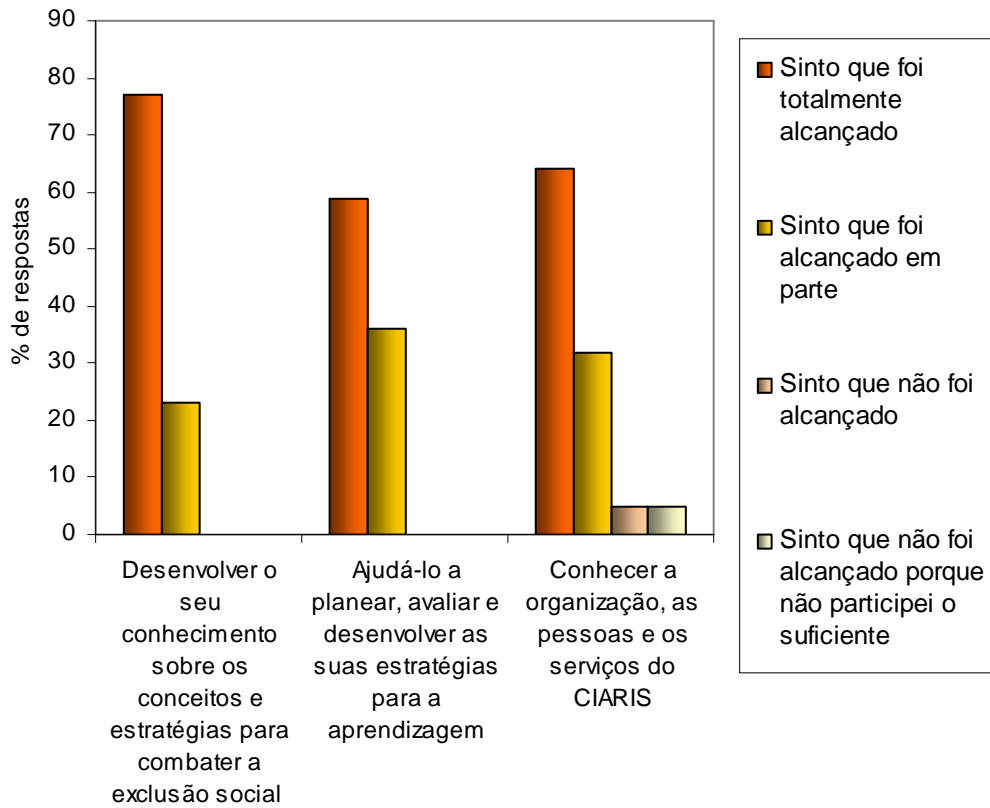
De facto, olhando de forma transversal para estas duas fases verificamos que o número de participantes que consideram que esses objectivos *não foram de todo alcançados* é, para qualquer delas, residual comparativamente ao conjunto dos respondentes.

Por outro lado, em todos os objectivos a percentagem daqueles que afirmam sentirem terem-nos totalmente alcançado é sempre superior aqueles que afirmam tal ter acontecido mas apenas em parte.

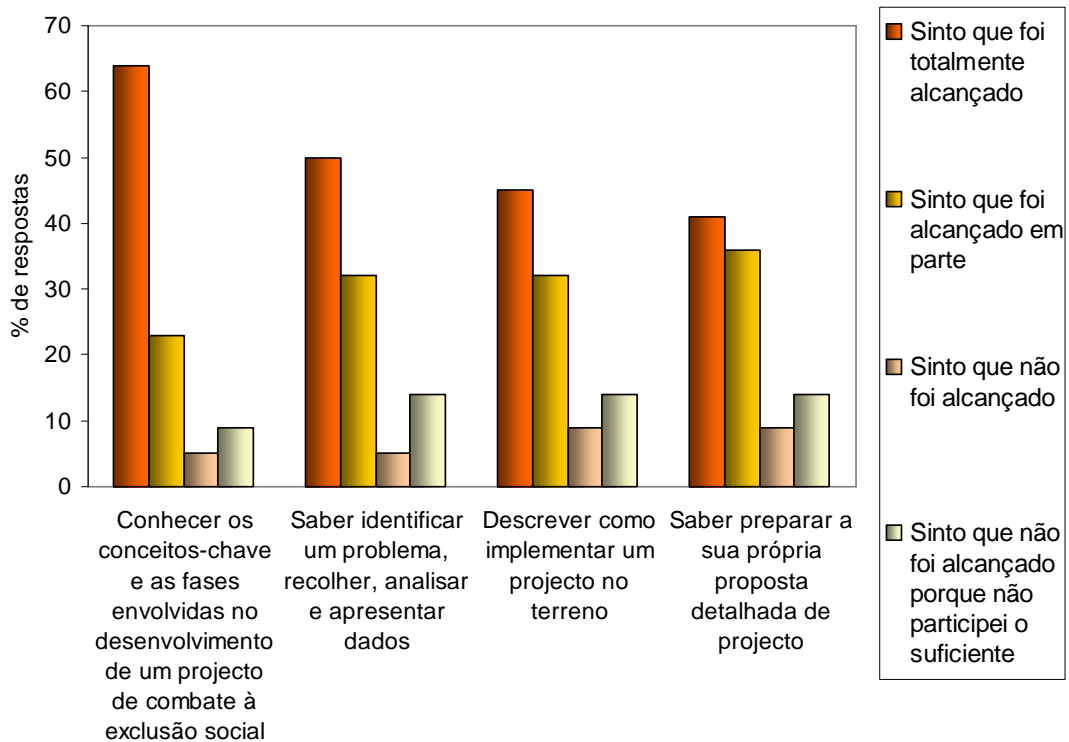
O primeiro objectivo da primeira e terceira fase (conhecimento de conceitos e estratégias e conhecimento dos conceitos-chave e fases de projecto) são aqueles que mais participantes consideram terem sido totalmente alcançados. A este facto pode estar associada quer a natureza desses objectivos (de cunho mais teórico), quer um efeito de reforço decorrente do seu tratamento em duas fases do curso (1ª e 3ª), quer ainda o facto de a sua concretização no tempo ser coincidente com o início de cada fase onde os níveis de motivação e participação dos formandos podem ser maiores.

Esse declínio na participação poderá ser um dos factores por detrás da ligeira queda no sucesso que os participantes vão sucessivamente atribuindo aos diferentes objectivos da terceira fase, apesar do número dos que afirmam não ter alcançado esses objectivos devido à sua não participação se manter estável.

Objectivos da 1ª Fase: Avaliação pelos Participantes



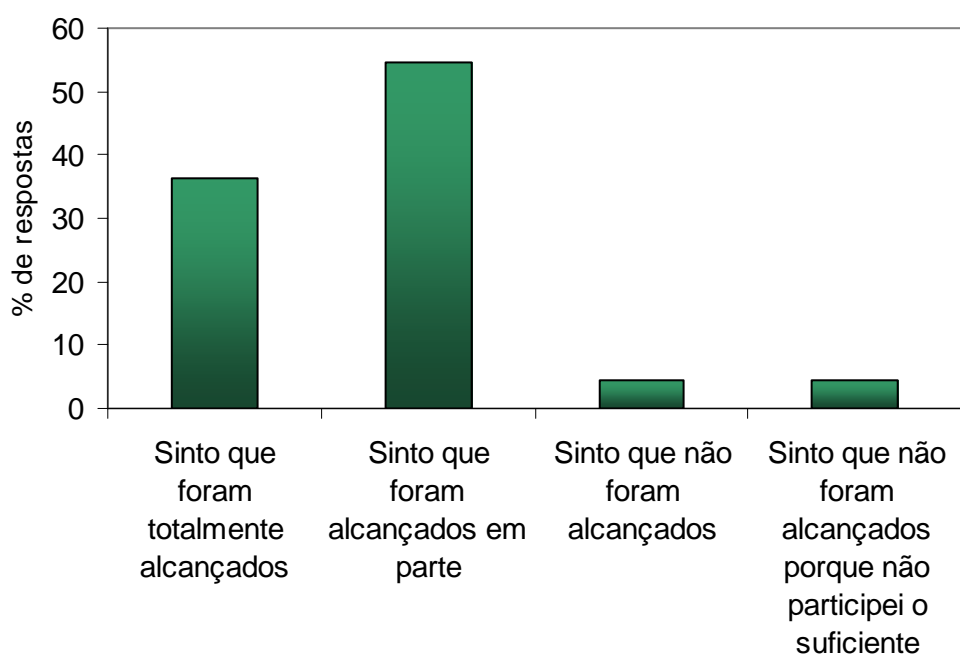
Objectivos da 3ª Fase: Avaliação pelos Participantes



Passaremos agora para a avaliação que os participantes fazem do cumprimento dos seus objectivos pessoais, procurando fazer o ponto de situação das questões da aprendizagem.

A leitura que daqui resulta é menos favorável que a anterior, apesar do número residual daqueles que afirmam não ter alcançado de todo os objectivos a que se propuseram no início do curso (9%, isto é, dois respondentes). De facto, a maioria dos participantes (cerca de 55%) refere tal ter sucedido mas de forma parcial¹¹, cabendo aos restante 37% a afirmação de que os seus objectivos foram completamente atingidos.

Avaliação pelos participantes do cumprimento dos seus objectivos



Neste quadro tem interesse particular aferir quais as expectativas não cumpridas dos participantes que afirmam que os seus objectivos não foram alcançados na totalidade.

¹¹ A não coincidência dos resultados desta questão com os resultados da avaliação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem do curso não é necessariamente contraditória, uma vez que os objectivos pessoais dos participantes não passam apenas por esses objectivos de aprendizagem e porque do que aqui se trata é de uma apreciação global.

E aí verificamos que esse incumprimento assume duas grandes formas: uma menor aprendizagem do que a esperada em virtude do próprio curso; e uma aprendizagem aquém do desejado em resultado das dificuldades do próprio participante.

Do lado do curso, são recenseados, de forma muito heterogénea, aspectos que se prendem com a não abordagem de determinados conteúdos que alguns participantes esperavam tratar e com o desenho do curso¹².

Do lado do participante, é reiterada a dificuldade de tempo para um envolvimento à altura das suas expectativas. A impossibilidade de uma maior participação por razões de tempo é, aliás, a questão mais recorrente nas respostas dos participantes às expectativas que ficaram por cumprir, independentemente da avaliação que fazem do cumprimento dos seus objectivos pessoais. Não admira, portanto, que quando solicitado aos participantes que identifiquem os factores que mais dificultaram a sua aprendizagem e participação no curso, a falta de tempo encabece de forma destacada o conjunto de factores mencionados¹³. Os efeitos concretos dessa limitação são enunciados por alguns dos participantes, nomeadamente em termos de um menor aprofundamento e reflexão dos conteúdos do curso, bem como uma menor interacção, discussão e acompanhamento do trabalho dos colegas¹⁴.

¹² São referidos os seguintes aspectos:

- Aprofundamento das questões associadas ao diagnóstico de necessidades e à definição de objectivos;
- Aprofundamento da componente teórica sobre a elaboração e avaliação de projecto;
- Discussão de casos concretos;
- Suporte técnico para dúvidas em metodologia de projecto;
- Uma intervenção maior (em termos quantitativos) de especialistas;
- Impossibilidade da não implementação de um projecto de combate à exclusão social durante a formação e consequentemente o deficit de trabalho de terreno durante a segunda fase da formação (presencial).

¹³ Quanto aos restantes factores, e par além das dificuldades de acesso à Internet (que já tivemos oportunidade de abordar) são referidos, de forma heterogénea, os seguintes:

- Uma maior orientação do seu trabalho que permitisse, por exemplo, aos participantes perceber melhor os níveis de aprofundamento das questões, o sentido do trabalho realizado, e um feedback avaliativo do seu trabalho mais frequente;
- A falta de uma maior interacção entre os participantes;
- O excesso de informações;
- As dificuldades de adaptação a instrumentos de trabalho diferentes dos utilizados na prática profissional anterior;
- As dificuldades de adaptação ao formato à distância.

¹⁴ Também aqui, na maioria dos casos, por detrás da falta de tempo é assacada à própria agenda pessoal dos participantes e à sua gestão (é reiterada a sobrecarga de trabalho, nomeadamente), havendo apenas um ou outro participantes que sinaliza expressamente o facto de o curso exigir na realidade mais tempo do que aquele estavam à espera, e o facto de o tempo previsto para a realização das tarefas e para a interacção ser curto.

Estas limitações apontadas à participação e aprendizagem dos participantes não implicam, de todo, que na opinião destes não tenham existido progressos na sua aprendizagem. A grande maioria dos participantes refere o contacto/reforço/aprofundamento do seu conhecimento acerca das temáticas ligadas ao combate à exclusão social e da metodologia de projecto nessa área como expectativas cumpridas no curso.

Dito isto, na medida em que o objectivo geral do PL é a capacitação dos agentes envolvidos na luta contra a exclusão social a nível local, importa, e no que toca à aprendizagem, aferir em que medida esta é útil ao exercício profissional dos participantes.

A esmagadora maioria dos participantes respondentes ao Inquérito Final de Avaliação (22 em 23) afirma que a aquilo que aprendeu no curso é ou virá a ser útil à sua prática profissional. Essa utilidade é veiculada de duas formas distintas. Por um lado, na actual ou futura replicação do adquirido junto de outros actores envolvidos na luta contra a exclusão a nível local. Seguem-se dois exemplos:

“Estou neste momento a colaborar na criação de uma formação sobre estratégias de combate à exclusão social na comunidade (módulos, esquemas conteúdos etc.) assim como a Joanilda, com uma equipa da Rádio Educativa de Cabo Verde para líderes comunitários, dirigentes de associações de base. Toda a formação é feita com base no que aprendemos no percurso.” (Maria Estrela)

“A aprendizagem no Percurso Lusófono reveste-se de grande importância para a minha vida profissional pois, exercendo actividades num departamento de concepção e planificação, os conhecimentos adquiridos e reforçados já estão sendo aplicados na capacitação de uma rede de extensionistas rurais com intervenção directa junto das bolsas de pobreza do País.” (Daniel Luz)

Por outro lado, e sobretudo, a utilidade do curso é afirmada tendo por base a aplicação do adquirido em projectos de luta contra a exclusão social. Se na maior parte dos casos essa utilidade é afirmada de forma genérica¹⁵, outros há em que os participantes a sinalizam de forma mais concreta:

¹⁵ Por exemplo:

“Sim, porque estou melhor preparada para a concepção, realização e avaliação de projectos que visam a inserção social a nível local.” (Joanilda);

Ou ainda:

“Sim. Porque poderá apoiar-me no exercício da minha actividade diária no âmbito de definição de políticas e estratégias de combate a exclusão social.” (Miguel Mause)

“Tem e virá a ter utilidade. No caso da Actualização do Diagnóstico Social do Concelho de Vendas Novas estão a ser aplicados conhecimentos sobre princípios estratégicos e estratégias. No futuro poderão vir a ser aplicados os conhecimentos sobre a metodologia de elaboração de projectos.” (Marcos Santos)

“Penso que alguns dos conhecimentos obtidos durante este PL foram serviram para incrementar o meu projecto da ONGD. Uma das áreas de intervenção deverá ser a exclusão social, e assim sendo tenho vindo a usar muitos dos conceitos e experiências obtidas. Os conhecimentos acerca do planeamento também têm contribuído para uma maior reflexão dos processos que pretendemos implementar.” (Sandra Silva)

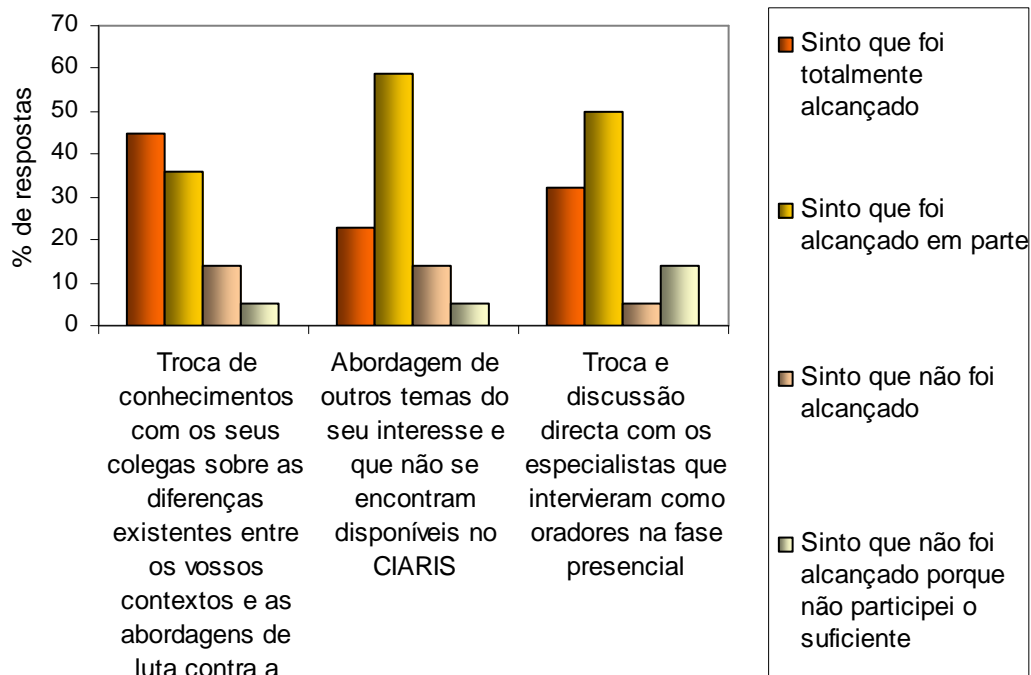
O conhecimento recíproco e a presencial

Passaremos agora para um outro objectivo do curso, o “favorecimento do conhecimento mútuo dos participantes com base nas necessidades e realidades com as quais se confrontam nos diferentes contextos lusófonos e abordar as temáticas de interesse comum, nomeadamente, através do encontro em presença dos actores”.

Para o efeito recorreremos à leitura que os participantes fazem do cumprimento dos objectivos da segunda fase do curso.

Tendo presente a análise realizada a propósito dos objectivos para as outras fases do Percurso constatamos existir um contraste entre a avaliação que é feita pelos participantes do cumprimento desses objectivos comparativamente aos da segunda. Assim, ao passo que naqueles casos são mais os participantes que consideram que os respectivos objectivos foram totalmente alcançados, o mesmo não acontece com a segunda fase na qual dois dos objectivos são considerados na maior parte das respostas como tendo sido alcançados mas apenas em parte (em particular a abordagem de outros temas não contidos no CIARIS). Este olhar mais crítico dos participantes à segunda fase está em continuidade com o que já tivemos a oportunidade de analisar a propósito da organização do curso.

Objectivos da 2ª Fase: Avaliação pelos Participantes



A contribuição para a formação de uma COP

A abordagem deste objectivo do PL não é linear em virtude da própria diversidade de entendimentos que sobre ele recaem, conforme tivemos oportunidade de abordar na arquitectura do curso.

Ao limite, existe quem na organização não o considere como objectivo do PL mas e tão só um possível ‘subproduto’ da formação onde aquilo que foi constituído foi essencialmente uma Comunidade de Aprendizagem, coisa distinta de uma COP.

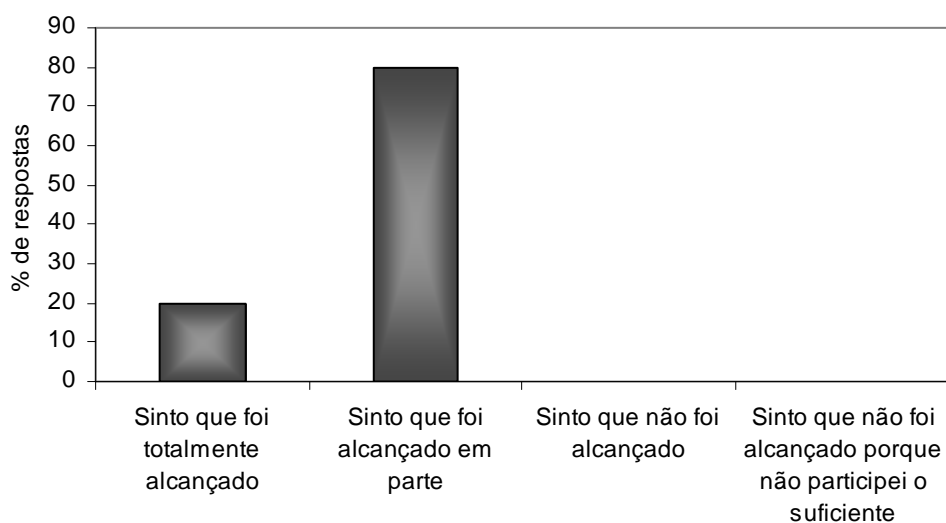
No outro extremo, a COP é assumida seja como objectivo do curso seja como estando no centro do processo de aprendizagem, sendo que em ambos os casos faria todo o sentido aferir em medida a COP foi constituída durante o próprio curso.

Uma terceira versão, intermédia, expressa pela Nota de Enquadramento do curso, aponta como objectivo do PL a criação das condições para a constituição de uma COP, uma vez findo o PL.

O Balanço que pode ser feito do Percurso ao nível da COP varia necessariamente em função do ponto de vista adoptado. Nos termos da primeira aproximação esse balanço não faria grande sentido uma vez que não é cultivada uma relação do curso com a COP. No máximo isso pode ser admitido como resultado não intencional do curso, e por isso tudo o que seja produzido a esse nível é sempre um valor acrescentado.

Em sentido inverso, se adoptarmos o segundo ponto de vista o balanço que pode ser feito é algo negativo, sendo que apenas uma facilitadora reconhece a COP como tendo sido alcançada ao longo do curso. Do mesmo modo, do lado dos participantes, e apesar de não haver entre eles ninguém que afirme que a COP não foi de todo alcançada ao longo do PL, também é verdade que são poucos os que afirmam o contrário (cerca de 21%, correspondendo a 4 participantes). A grande maioria pensa que esse objectivo foi alcançado mas apenas em parte.

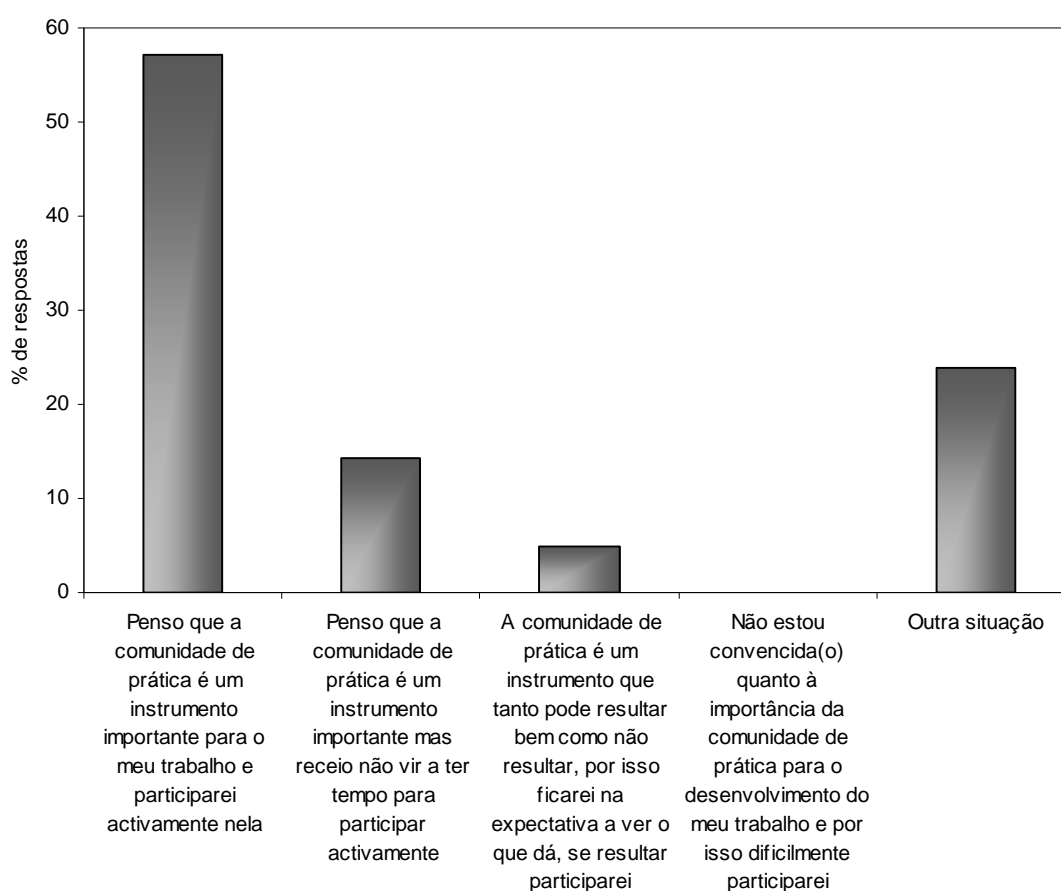
Alcançar do objectivo COP ao longo do PL: Avaliação dos Participantes



Essa parcialidade abre-nos para a terceira perspectiva, cuja adopção dá lugar a um balanço mais positivo. De facto, boa parte dos organizadores e da equipa de facilitação reconhece que a partir do PL foram reunidas condições para a futura constituição de uma COP. Indicadores disso são: o contacto e património de trocas propiciadas ao longo do Percurso entre participantes, em muito casos em situação de relativo isolamento profissional ou geográfico; a abordagem da questão COP com os participantes no quadro da fase presencial do curso e consequente abertura de um espaço no seio da

plataforma on-line dedicada à sua discussão entre todos; ou ainda a participação mais activa de alguns participantes na constituição da COP (inscrevendo outras pessoas; sugerindo actividades que envolvam o conjunto dos participantes; desenvolvendo trabalho conjunto fora do quadro do Percurso). Um outro indicador é disposição favorável da maior parte dos participantes em fazer parte de uma COP para além do PL. De facto, cerca de metade dos respondentes ao Inquérito Final de Avaliação reconhece a importância da COP e afirma-se interessando em nela participar activamente (57%).

Atitudes face ao futuro da COP



Todavia, há que reconhecer também algumas dificuldades na constituição futura da COP. Desde logo a grande falta de tempo deste perfil de actores e a sua profunda ligação ao quotidiano prático das suas profissões. Por outro lado, e se o reconhecimento ao nível do discurso da importância da COP é já de si importante, coloca-se sempre a dificuldade da tradução dessa vontade ao nível das práticas, num quadro onde existem

poucos hábitos neste tipo de trabalho colaborativo. Sobretudo quando se procura que isso aconteça num horizonte temporal aberto, ao contrário das trocas que acontecem, por exemplo, no quadro de uma formação.

Também para fazer face a algumas destas dificuldades os elementos da equipa de facilitação apontam algumas ideias para o futuro da COP:

- Em primeiro lugar, é reconhecido que seria preferencial uma autonomização da COP face PL vinculando-a ao CIARIS. Em causa está um entendimento mais geral segundo o qual a Formação e COP são duas vertentes do CIARIS que apesar de interrelacionadas (a COP pode fornecer participantes para curso de formação e vice-versa) têm uma identidade própria. Essa desejável autonomização da COP teria de ter por tradução tecnológica a sua localização num espaço electrónico exterior à plataforma do curso, contrariamente ao que sucede actualmente. O carácter pouco amigável, do ponto de vista do utilizador, do CIARIS Community é apontado como dificuldade para que isso possa acontecer;
- Em segundo lugar, é referida a importância de dar alguma estruturação à COP por via da organização do futuro trabalho colaborativo dos participantes em torno de objectivos concretos, sob pena de dispersão;
- Em terceiro lugar, é mencionada a importância da simplicidade e eficácia da COP. Nesta perspectiva, perfilhada especialmente pelo facilitador temático, a COP funcionará na medida em que seja capaz de se assumir como um instrumento simples que dê uma resposta rápida às necessidades práticas de trabalho dos seus membros. Um dos factores importantes para que assim aconteça é a existência de massa crítica de membros propiciadora de um padrão de perfis tão diversificado que possibilite à generalidade dos seus membros encontrar sempre alguém que os auxilie na resolução dos seus problemas.

RECOMENDAÇÕES

A partir da avaliação realizada podemos concluir que o balanço do PL é positivo. Os aspectos problemáticos detectados remetem fundamentalmente para os bastidores do curso deixando em larga medida intacta a sua relação com os participantes (quer ao nível da organização, da facilitação e dos seus resultados) os quais são os primeiros a reconhecer de forma praticamente unânime a qualidade do curso. Por outro lado, as dificuldades detectadas relevam muito do próprio carácter inovador da experiência podendo ser facilmente ultrapassadas em futuras edições. É neste sentido que, apostando na manutenção do quadro fundamental do curso, e para além daquilo que se depreende de forma mais óbvia do que fomos sinalizando, de seguida se enunciam uma série de recomendações para a melhoria do Percorso Lusófono.

Realizar um encontro presencial com organizadores e facilitadores antes do início da formação

O desconhecimento recíproco de parte dos actores envolvidos e a insuficiência dos mecanismos de concertação existentes (TDR's e Nota de Enquadramento), estiveram por detrás de uma série de dificuldades relacionais que atravessaram os bastidores do Percorso Lusófono. Esse deficit de acerto inicial deve ser tido em consideração e devidamente corrigido no futuro, sobretudo quando envolvendo pessoas que se desconhecem.

A melhor solução passaria por um encontro presencial com a participação de organizadores e facilitadores. Aí seria possível à organização enquadrar melhor a formação, bem como explicitar e concertar com os restantes as suas expectativas em relação ao seu papel e ao papel dos restantes. Do mesmo passo, essa seria uma oportunidade para os facilitadores apresentarem e fundamentarem o estilo de trabalho que desenvolvem e as suas expectativas em relação aos restantes actores e ao curso.

O encontro serviria também para suprir, em parte, a incapacidade dos TDR's em fixarem de forma sustentada no tempo os contornos do papel dos actores envolvidos

Na impossibilidade de ser realizado o encontro, a Nota de Enquadramento é, apesar de mais pobre (a mnemónica dos documentos é inferior ao contacto presencial directo), uma alternativa que, nesse cenário, assumiria uma grande importância. Para tal seria de acautelar o envolvimento obrigatório de todos os actores e a sua conclusão *prévia* ao início do curso.

Reforçar o apoio aos participantes ao nível do conteúdo

Esse reforço pode passar por duas vias.

Em primeiro lugar, tornando o papel do facilitador temático mais equilibrado. A não correspondência entre as expectativas depositadas inicialmente pela organização na figura do facilitador temático e a percepção da pessoa concreta que veio a assumir esse papel, teve como efeito positivo a inovação na forma de fazer a facilitação temática, apoiando-a nos desafios, etc. Pensamos não só que essa abordagem deverá ser mantida em futuros cursos, como a própria vertente de inovação no papel poderá ser cultivada de forma intencional na definição futura do papel do facilitador temático.

Tal não deve ser feito, todavia, sacrificando o apoio mais tradicional aos participantes ao nível dos conteúdos, tão ou mais importante que aquelas outras vertentes. Essa intervenção contribuiria certamente para combater uma certa marginalidade que esta figura teve quer no seio da equipa de facilitação quer na relação com uma parte significativa dos participantes.

Uma outra via de reforço do apoio aos participantes em termos de conteúdos poderá passar por um maior envolvimento da facilitação pedagógica nessa vertente, indo ao encontro das expectativas de alguns participantes e daquela que é percepção das facilitadoras do curso a este propósito. A existência e os termos concretos desta aproximação de perfis (facilitação temática e facilitação pedagógica) poderão ser objecto de reflexão no âmbito do encontro presencial.

Repensar a duração global do curso

Como tivemos a oportunidade de ver duração do curso é apontada como causa para a quebra de participação terceira fase do curso, sugerindo-se seja o seu encurtamento *tout court*, seja a adequação flexível ao perfil concreto dos participantes.

A este propósito pensamos, antes de mais, que aquele diagnóstico e a relação de causalidade que nele estabelece não são lineares. Antes de mais porque o nível de participação que o PL teve até ao final nos parece positivo (sobretudo quando comparados com outros cursos CIARIS, todos eles com durações mais curtas). Por outro lado, porque as causas para as desistências apenas em parte remetem para uma desmotivação. Finalmente, e como vimos, existe um número significativo de participantes que não identifica a duração global do curso como um problema.

Na nossa opinião, o determinante para o nível de participação no curso passa antes de mais pelo perfil dos candidatos seleccionados (a sua qualidade e motivação), e pela qualidade do trabalho de facilitação e da organização (do qual faz parte a utilização de alguns mecanismos de responsabilização, a exemplo da carta de compromisso).

No entanto, admitimos que a duração do curso foi de facto um problema para alguns participantes, e que a questão possa vir a ganhar maior relevo com o alargamento do tempo de realização de alguns módulos, e que por isso se pretenda modificar a duração do curso.

Neste caso, mais do que do perfil concreto dos participantes a definição da duração do curso dependerá do modo como a organização chega até aos possíveis participantes, isto é, se o faz através de regime de candidatura aberta (como aconteceu com o PL), ou se negocia com entidades colectivas a participação dos seus elementos em formações CIARIS (como está a acontecer com a Agência CIARIS Portugal).

Neste último caso, a duração do curso é um dos elementos de negociação com essas entidades colectivas podendo por isso ter uma margem de variação significativa, em função das necessidades e interesses dessas entidades.

Já no caso do regime de candidatura aberto essa margem para adaptar a duração do curso é bem mais limitada, pois é uma das informações em função da qual o possível candidato toma a sua decisão. A única variável com que se pode jogar aqui é na maior precisão do perfil que à partida se pretende para o curso e assumir que esse perfil preciso tem uma determinada disponibilidade.

Dito isto, uma outra questão que merecerá também atenção tem que ver com a gestão entre uma possível flexibilidade com que o participante poderá fazer o curso e a promoção da comunidade de aprendizagem/comunidade de prática. De facto, pode existir alguma tensão entre, por um lado, a possibilidade de o participante gerir de forma flexível a realização dos módulos, e, por outro, as necessidades de um modelo pedagógico que esteja assente no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, onde as dimensões de pertença e de interacção são importantes, o que tem o seu tempo e exige alguma permanência no contacto.

Clarificar a orientação pedagógica do curso

O PL colocou em evidência uma tensão entre dois modelos pedagógicos: o modelo didáctico on-line vs. o modelo de COP virtual.

Essa divisão é ao mesmo tempo linguística e real, denotando, em todo o caso, uma falta de debate e consensualização a propósito da orientação pedagógica do curso. Esse défice é visível desde logo ao nível terminológico e conceptual (veja-se, nomeadamente, a indefinição em torno das noções de Comunidade de Aprendizagem e Comunidade de Prática), estendendo-se à tomada de posição concreta e coerente quanto a opções pedagógicas, apesar de tudo distintas (veja-se, por exemplo, a oscilação entre a assunção no discurso da importância da interacção e da reflexão sobre as práticas, por um lado, e desenho das tarefas do curso onde, sobretudo na terceira fase do curso, o modelo didáctico é evidente).

Esta poderia ser uma das questões a integrar no referido encontro preliminar ao início da formação.

Reforçar a utilidade da avaliação ao desenvolvimento do curso

Apesar da evolução que tem vindo a acontecer na avaliação dos cursos CIARIS, existe ainda uma margem de progressão importante a fazer a este nível. O PL colocou em evidência dois aspectos particulares. Por um lado, a necessidade de um maior alinhamento da avaliação com as necessidades do curso, seja por via da avaliação inicial (que tendo sido realizada nunca chegou a ser devolvida aos facilitadores) seja por via da avaliação intermédia (que apesar de pensada, não chegou a ser realizada). No caso concreto da avaliação inicial, se realizada com a devida antecedência, os seus resultados poderiam ser divulgados e ser um dos *inputs* à discussão no encontro presencial a anteceder o curso.

O segundo aspecto prende-se com aquilo que, sob iniciativa do facilitador temático, foi esboçado e que é o envolvimento mais activo dos participantes no exercício da avaliação fazendo desta um exercício menos unilateral e tornando-a um espaço de apoio à construção de competências dos participantes nesta área.

Em ambos os casos esse reforço de utilidade da avaliação deve acontecer sem que se sacrifique uma dimensão de desejável autonomia do exercício.

Finalmente, um outro aspecto que poderá ser reforçado o futuro prende-se a capacidade para aferir da utilidade da aprendizagem efectuada no curso. Isso poderá passar pela análise de conteúdo dos trabalhos finais dos participantes e pelo contacto com eles algum de tempo após a conclusão do curso (1 ano).

Melhorar o processo de monitorização do curso

O PL revelou algumas dificuldades de monitorização, quer num dos instrumentos inicialmente previstos (as grelhas quantitativas) quer num certo vazio de momentos colectivos (envolvendo facilitadores e organizadores) destinados ao acompanhamento do curso nas suas várias vertentes, os quais seriam importantes pela sua função ‘curativa’ (demonstrada pela eficácia da única reunião desta natureza que ocorreu ao longo do PL) e sobretudo preventiva.

Neste quadro é importante, por um lado, consensualizar um formato simplificado das grelhas quantitativas, o modo e a periodicidade do seu preenchimento, bem como a parametrização das tarefas que delas devem fazer parte. Esse trabalho prévio poderia ser levado a cabo no âmbito do encontro presencial antes do início do curso.

Por outro lado, agendar reuniões periódicas de acompanhamento do curso envolvendo a organização e os facilitadores do curso. A periodicidade dessas reuniões poderia ser coincidente com a da entrega das grelhas de monitorização, fazendo destas um instrumento útil às decisões acerca do desenvolvimento do curso, e não um procedimento eminentemente administrativo como acabou por se verificar.

Manter e melhorar a formação presencial

Como vimos a segunda fase de formação foi aquela que se revelou, a diferentes níveis, mais problemática. Todavia, pensamos que os aspectos menos conseguidos não colocam em causa a formação presencial, considerada em abstracto, sendo o seu potencial demonstrado pela enorme adesão e expectativa que esta fase gerou nos participantes, expectativas essas que não tendo sido plenamente cumpridas deram lugar a algum desagrado. Deste ponto de vista, parece-nos que a experiência da formação presencial pode ser capitalizada para futuras sessões.

Nitidamente a maior lição que dela se extraiu prende-se com a necessidade de um maior entrosamento da sessão presencial com o restante curso, seja em termos organizativos (evitando a descontinuidade que acabou por suceder), seja em termos de conteúdos (onde a formação presencial pode funcionar como charneira entre a primeira e a terceira fase). Mas e sobretudo, em termos de ligação com as expectativas dos próprios participantes podendo estes ser envolvidos na sua definição, do que resultará, muito provavelmente, um reforço da componente social, interactiva desta fase.

Neste quadro, é ainda importante garantir a qualidade logística da formação e a participação de toda a equipa de facilitação.

Apostar numa solução de equilíbrio de autonomia e interdependência entre a COP CIARIS e os cursos de formação

Uma certa indefinição sobre qual o lugar de uma COP nos cursos de formação CIARIS, a vontade de não perder a dinâmica gerada pelo PL, e as reconhecidas dificuldades do CIARIS *Community* deram lugar à procura *ad hoc* de formação de uma Comunidade de Prática envolvendo os participantes neste e em outros cursos CIARIS usando para o efeito a plataforma do Percurso. Apesar de conjunturalmente mais funcional, não nos parece que esta seja estrategicamente a melhor solução. De facto, ao criar uma espécie de Estado (COP a partir do PL) dentro do Estado (CIARIS *Community*) ela revela-se duplamente empobrecedora na medida em que retira massa crítica de tráfego a ambos os lados. Por outro lado, é normal que gere confusão nalguns dos envolvidos na medida em que passam a existir duas COP's associadas ao CIARIS, sendo reveladora de uma casa pouco arrumada. E o que fazer com os participantes de futuras formações? Nesse sentido, e em conformidade com a opinião de outros actores envolvidos, pensamos que a COP deveria ser autonomizada do PL, sendo o esforço canalizado no sentido de tornar o CIARIS *Community* um espaço funcional para acolher dinâmicas de cooperação geradas a partir dos cursos. Isso passa pela sua simplificação, actualização, e animação, no sentido de os seus membros terem uma resposta eficaz às necessidades quotidianas do seu exercício profissional, ou seja, constatarem de forma prática que esse é um instrumento que lhes retira trabalho e não o contrário.

Em sentido inverso, pensamos que a interdependência entre ambas as ofertas deve ser reforçada. Para além do CIARIS *Community* se poder assumir como um espaço privilegiado para a prospecção de necessidades de formação e de potenciais candidatos (assim seja desenvolvido trabalho nesse sentido e o número de participantes aumente), os cursos podem, também eles, ter uma relação mais directa com a Comunidade mais ampla. Isso poderia passar pela minimização do filtro tecnológico que separa os cursos do CIARIS *Community* (a existência de um *link* directo, uma maior continuidade entre os respectivos ambientes tecnológicos). Por outro lado, na programação dos cursos poderia estar prevista a realização de actividades a desenvolver em ambiente aberto, assumindo-se como uma espécie de visitas de estudo virtuais onde o CIARIS *Community* poderia ser um destino privilegiado. Uma outra sugestão passaria por atribuir ao facilitador temático o papel de facilitar a relação dos participantes nos cursos com o CIARIS *Community* (ex. trabalhando nos cursos questões ou discussões

existentes no CIARIS *Community* ou reencaminhando para esse espaço os participantes a propósito de algumas das suas dúvidas).

E porque não desenvolver um módulo sobre Comunidades de Prática com uma profunda ligação ao CIARIS *Community*?

ANEXO I – APONTAMENTOS PARA A REPLICAÇÃO DO PERCURSO EM PORTUGAL

Tendo em linha de conta a possibilidade de replicação no contexto português de cursos de formação de tipo Percurso, por via da Agência CIARIS, seguem-se algumas notas extraídas a partir da avaliação do Percurso Lusófono.

- É importante que a replicação do Percurso no contexto português esteja assente numa clarificação entre Agência CIARIS e STEP quanto a duas questões de fundo que atravessam a sua arquitectura: qual o modelo pedagógico do curso e qual o papel do CIARIS Community.

- Garantir a consistência da visão da equipa de facilitação envolvida no que toca à lógica e modelo de funcionamento do curso. Essa questão deverá estar presente desde logo no processo de selecção da equipa e ter continuidade num trabalho prévio de enquadramento, tendo em conta questões como: a racionalidade por detrás do curso; as suas finalidades e objectivos; o caminho escolhido para os alcançar; as teorias que lhe estão subjacentes no quadro das quais as diferentes expressões assumem um determinado sentido; papeis, canais e instrumentos de comunicação entre as partes envolvidas (organização e facilitadores).

- É importante que ao nível da facilitação exista, desde logo, consensualização quanto a alguns aspectos do trabalho que vai desenvolver, como seja uniformidade/autonomia dos procedimentos dos elementos da equipa, o modo como decorrerá o apoio aos participantes ao nível dos conteúdos, ou ainda a estratégia a adoptar relativamente à clarificação junto dos participantes do significado dos produtos finais, nomeadamente do portfólio.

- A facilitação pedagógica foi uma peça fundamental para o sucesso do PL. O seu trabalho resultou porque ela demonstrou, acima de tudo, uma enorme disponibilidade e prontidão para com os participantes, porque com eles desenvolveu uma grande proximidade, afectiva e profissional, e porque levou a cabo um forte trabalho de motivação. Estas são características a reter para outros cursos.

- Sendo certo que o trabalho individual e a interacção inter pares são importantes, o PL demonstrou que não há que ter receio em ir mais longe do ponto de vista do apoio aos participantes nos conteúdos. O facilitador temático foi um primeiro passo nesse sentido, que, deste ponto de vista, pode ser melhorado, mas há também a possibilidade de um papel mais activo da facilitação pedagógica a este respeito e do convite a especialistas para visitas à ‘sala de aula virtual’.

- Através das dificuldades notadas pelos participantes o PL colocou em evidência, uma vez mais, a importância da acessibilidade e qualidade da ligação à Internet para a participação e aprendizagem. Se esta questão for devidamente acautelada (através da posse de ligação em banda larga) Portugal pode oferecer, deste ponto de vista, mais garantias de sucesso do que sucedeu no PL.

- A qualidade (estética; funcionalidade; organização) da plataforma é um adquirido do PL, que pode ser reforçado através de uma maior simplificação e da possibilidade de os participantes poderem conversar em tempo real.

- Através do PL não ficou evidente a mais valia particular ou, em sentido inverso, o carácter prejudicial de uma arquitectura que intercala on-line, presencial e on-line, o que significa que esta questão pode ser gerida com flexibilidade em cursos a realizar no futuro.

- A organização do curso em Portugal para Portugal pode rentabilizar a proximidade física, ao contrário do que sucedeu com o PL. Essa proximidade pode ser aproveitada quer ao nível da organização quer ao nível da arquitectura do curso.

- Mantendo-se as tarefas do curso tal como estruturadas no PL será necessário aumentar o tempo previsto para duração do curso. Esse aumento será tanto mais significativo quanto se queira ir para além do cumprimento das tarefas obrigatórias e se procure reforçar a interacção entre os participantes e aprofundar a componente reflexiva do seu trabalho, aspectos notados como insuficientes no PL.

- O envolvimento no PL de diversos actores de Portugal deixou um lastro que pode ser capitalizado para iniciativas a decorrer nesse contexto:

- O número significativo de candidatos ao PL que residem em Portugal (40) pode ser aproveitado para efeito de divulgação de futuros cursos;
- Os participantes do PL podem ser aproveitados para diversos papéis. Assim, e para além do apoio ao processo de divulgação, eles poderão ter uma participação enquanto pessoa testemunho que poderá facilitar o processo de aprendizagem dos novos participantes, e, num caso ou outro, serem pensados especificamente para o papel de facilitação;
- A experiência adquirida pela equipa de facilitação, boa parte da qual sediada em Portugal, é também um recurso que poderá ser aproveitado em futuros cursos.

- Tendo em conta a experiência do PL a contratualização de formações com entidades colectivas pode ser vantajosa.

Desde logo porque pode atenuar a quebra de participação que o PL registou na sua terceira fase.

Por outro lado, e na medida em que a prática profissional dos participantes seja ainda mais comum, existem mais condições para o funcionamento de uma Comunidade de Prática no futuro.

Finalmente, a questão da utilidade da formação ao exercício profissional dos participantes pode ser reforçada obrigando a um maior centramento nas suas necessidades e menos no formato das ofertas disponíveis. Isso pode conduzir a uma maior aproximação das vertentes de formação, COP e assistência técnica tendo como centro de gravidade a prática profissional do participante.

Por aqui se pode obviar também a insatisfação notada pelos participantes do PL quanto à sua expectativa de uma maior ligação da formação à prática e o seu maior enriquecimento com casos concretos.

ANEXO II – O TRABALHO DA AGÊNCIA CIARIS PORTUGAL EM 2007

1. Linhas de Orientação

Empenhada na criação das condições físicas, organizativas e institucionais necessárias ao seu funcionamento, a Agência CIARIS Portugal tem estrategicamente orientado a sua actuação para a animação pró-activa da utilização do CIARIS no contexto português. Os resultados desse trabalho têm vindo a adquirir uma materialidade crescente com a perspectiva de envolvimento concreto da Agência em diversas actividades no âmbito da capacitação dos agentes na luta contra a pobreza e a exclusão social a nível local. Essas actividades apresentam níveis de maturação diferenciados podendo já estar em curso, estar em vias de concretização ou assumindo-se como possibilidades a médio prazo.

Neste quadro, a aposta da Agência para o próximo ano passará pelo desenvolvimento e consolidação de formas de apoio através de um envolvimento em profundidade e qualidade num número restrito de iniciativas, procurando assim a constituição de um capital de *know how* e de legitimidade institucional que sustente uma actuação mais generalizada no futuro.

Simultaneamente, será feito um esforço para ver reunidas as condições necessárias à materialização plena de outras procuras em carteira.

Finalmente e a par do seu trabalho no contexto português, a Agência CIARIS vê com todo o interesse o envolvimento em actividades de maior âmbito geográfico que envolvam Portugal.

Por essas três vias procura-se dar sustentabilidade a esta nova de fase trabalho da Agência CIARIS Portugal.

2. Iniciativas imediatas

a) Participação no desenvolvimento do Plano Estratégico de Peniche

Está em curso o apoio técnico da Agência CIARIS à elaboração do Plano estratégico de Peniche, perspectivando-se a elaboração de um protocolo com a Câmara Municipal de Peniche para uma colaboração mais alargada por parte da Agência.

b) Organização de uma nova edição do Percorso Lusófono

Num passado recente a Agência CIARIS teve a oportunidade de co-organizar o curso de formação Percorso Lusófono promovido e organizado pelo Projecto STEP/Portugal do BIT. Procurando aprofundar esse envolvimento a Agência manifesta agora o seu interesse e possibilidade em assumir a organização de uma nova edição do Percorso Lusófono promovida pelo Projecto STEP/Portugal. A concretização desta possibilidade dependerá de termos a acertar no imediato.

3. Outras iniciativas

a) Colaboração com a gestão da Iniciativa Bairros Críticos levada a cabo pelo Instituto Nacional de Habitação

Está em vias de materialização um protocolo entre a Agência CIARIS e o INH prevendo a prestação de serviços de consultoria corrente e a organização de um curso de formação de modalidade diversificada destinada aos técnicos locais envolvidos na iniciativa Bairros Críticos.

b) Levantamento e disseminação de alguns produtos de projectos EQUAL desenvolvidos em contexto urbano

Encontra-se em estudo a realização de uma candidatura à Acção 3 da Iniciativa Comunitária EQUAL no sentido de seleccionar e fazer a disseminação de produtos elaborados no quadro de projectos EQUAL desenvolvidos em contextos urbanos em crise. Para além do seu relevo geral enquanto forma de sistematização e capitalização do esforço de inovação na intervenção nesses contextos, este trabalho vêm ao encontro de uma expectativa concreta da Iniciativa Bairros Críticos a este respeito contribuindo, pois, para enriquecer o quadro de trabalho mais amplo da Agência com o INH.

c) Animação e acompanhamento da constituição de “Comunidades de Prática CIARIS” locais

Prevê-se que a Agência possa vir a animar e acompanhar Comunidades de Prática Locais fazendo uso de metodologias que combinem a interação presencial e virtual (através do site) com ligação a esforços mais amplos de constituição de COPs por parte do CIARIS.

Neste sentido, já existiram diversas manifestações de interesse para o efeito (para além de Peniche e da Iniciativa Bairros Críticos refira-se os casos de Amadora e Castelo de Vide, entre outros).

d) Animação das sinergias das ofertas BIT a partir do site da Agência

No quadro de um protagonismo cada vez maior do site da Agência esta manifesta o seu o seu interesse em assumir a animação das sinergias potenciais entre as várias linhas de trabalho do CIARIS (PL; CIARIS Community; etc.), e entre o próprio CIARIS e outros programas oferecidos pelo BIT (em particular o SEED e o LED), no sentido da sua articulação concreta no contextos português. É intenção da Agência que esse trabalho seja desenvolvido em estreita colaboração com o Escritório do BIT em Lisboa.