

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

**PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E DO EMPOWERMENT  
COM O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

UMA ILUSTRAÇÃO DE AVALIAÇÃO

**Cátia Filipa Narciso Sequeira**

Dissertação orientada por José Ornelas

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia Comunitária**

**2009**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de José Ornelas apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Comunitária conforme o despacho da DGES, nº 6037 / 2007 publicado em Diário da República 2ª série de 23 de Março, 2007

## **Agradecimentos**

Nesta fase de conclusão do Mestrado de 2º Ciclo, em Psicologia Comunitária, falham-me as palavras que possam fazer justiça ao papel que desempenharam os meus amigos e familiares. Traduzo todo o meu apreço num simples obrigada a todos, que se complexifica com a carga sentimental que lhe atribuo.

Mais do que funcionarem como pilares e fontes de energia, respeitaram o “mergulho” prolongado na concretização deste desafio.

Assim, quero agradecer especialmente aos meus pais, por me terem ensinado a nunca desistir, e por me acompanharem em todos os momentos. À Petra Viegas por ser aquela amiga e colega de vida académica e profissional sempre disponível e dedicada. Ao Miguel Fernandes, por ter partilhado tanto do seu tempo e conhecimentos, enriquecendo a minha reflexão. À equipa formativa (Nuno Silva, Ondrej, Olga e Brais) e aos participantes do Curso de Longa Duração “Pequenas acções podem mudar o mundo” por me terem proporcionado momentos de crescimento, emoção, e principalmente por todos os contributos para o presente estudo.

Ao meu orientador, Dr. José Ornelas, por me ter incentivado a concretizar este projecto académico, apoiado na defesa do tema central do estudo, e por ter acreditado em mim. À Dr. Maria João Vargas-Moniz, que desde a licenciatura é para mim uma referência, por todo o apoio e disponibilidade.

Não desvalorizo os momentos de angústia, de dúvida, de desmotivação. Antes, “esmiuçó-os” e encontro-lhes parte da razão para este sabor a conquista que acompanha a conclusão de mais uma etapa do meu percurso académico. De mais um projecto alcançado. De mais um sonho realizado.

Para aqueles que dizem “querer é poder”, acrescento “amigos e família é poder”:

## **Resumo**

Este estudo pretendeu identificar potenciais contributos da Educação Não-Formal ao nível da promoção da participação comunitária e do empowerment. Para tal avaliou-se os resultados do projecto de Educação Não-Formal: Curso de Longa Duração em iniciativas juvenis locais, “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”. Especificamente, procurou verificar se o projecto proporcionou reais oportunidades aos jovens envolvidos para uma participação efectiva e de qualidade; a existência de diferenças do nível médio de empowerment, inicial e final, dos participantes; e se os objectivos do curso foram alcançados. Nesse sentido, recorreu-se à utilização da Escala de Empowerment composta pela Escala de Auto-Estima (Rosenberg, 1965) e pela Escala de Tomada de Decisão (Sally Rogers, 1997), da Ferramenta de Envolvimento Juvenil (O’Connor & Zeldin, 2005), e de um conjunto de questionários adicionais criados para o efeito, aplicados mediante auto-preenchimento ou em focus group. A avaliação do projecto revelou o domínio de um sentimento de eficácia do grupo. Como resultado do envolvimento no projecto, os participantes sentiram-se mais preparados e motivados para agir como um multiplicador, e mais participativos. Não observámos correlações significativas entre os níveis de empowerment e a participação no projecto. Contudo, verificou-se o aumento do nível médio do empowerment dos participantes, especificamente, dos níveis de auto-estima, poder e activismo comunitário, e dos conhecimentos. Os próprios participantes implementaram projectos nas comunidades locais e reconheceram o alcance dos objectivos do Curso.

**Palavras-chave:** Educação Não-Formal, Participação Comunitária, Participação Comunitária Juvenil e Empowerment

## **Abstract**

The main of this study was to examine Non-Formal Education contributions to community participation and empowerment promotion. In that way, it was evaluated the Non-Formal Education Project: Long Term Training in Youth Local Initiatives “Small actions can change the world”. Specifically, the study want to verify if the project provided real opportunities to effective youth engagement, potential differences between initial and final level of participants empowerment, and if the project objectives were achieved, through the use of Empowerment Scale, which includes the Self-Steem Scale (Rosenberg, 1965) and the Decision-Making Scale (Sally Rogers, 1997). Also, the Youth Engagement Tool (O’Connor & Zeldin, 2005), and additional questionnaires created and implemented individually or in a focus group dynamic. The project evaluation showed group self efficacy feeling domain. As a result of the project involvement, the participants revealed more prepared and motivated to act as multipliers, and more participative. We didn’t found significant correlations between the outcomes of empowerment level and the participation in the project. However, through the analysis we realized that at the end of the project, the participants felt more empowered then in the beginning, specifically, with more self-steam, power and communitarian activism level, and with their own knowledge improved. Besides, the own participants, implemented projects in local communities and recognized the project objectives achievement.

**Key-words:** Non-Formal Education, Community Participation, Youth Engagement and Empowerment.

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Educação Não formal</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 2. Participação Comunitária</b>	<b>11</b>
Participação Comunitária Juvenil	13
<b>Capítulo 3. Empowerment</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 4. Método</b>	<b>25</b>
Procedimentos	27
Participantes	28
Instrumentos	29
Apresentação dos Resultados	34
<b>Capítulo 5. Discussão dos Resultados</b>	<b>53</b>
<b>Capítulo 6. Reflexões Finais</b>	<b>56</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>60</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Eficácia do Grupo de Participantes	40
<b>Tabela 2:</b> Perspectiva dos Participantes	42
<b>Tabela 3:</b> Eficácia do Grupo de Formadores	46
<b>Tabela 4:</b> Perspectiva dos Formadores	47
<b>Tabela 5:</b> Resultados do nível médio de empowerment dos participantes na fase inicial	51
<b>Tabela 6:</b> Resultados do nível médio de empowerment dos participantes na fase final	52

<b>Tabela 7:</b> Resultados sobre o alcance dos objectivos específicos do CLD	53
---	----

### **Lista de Figuras**

<b>Figura 1:</b> Pressupostos e benefícios de uma participação comunitária efectiva e de qualidade	20
<b>Figura 2:</b> Quadro lógico do Projecto “Curso de Longa Duração em iniciativas locais “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”	36
<b>Figura 3:</b> Distribuição do grupo quanto ao género	39
<b>Figura 4:</b> Tempo de envolvimento dos participantes no CLD	39
<b>Figura 5:</b> Perspectiva dos participantes sobre o melhor do CLD	44
<b>Figura 6:</b> Aspectos do CLD a serem melhorados	44
<b>Figura 7:</b> Dados relativos às respostas às perguntas 26 e 27 da FEJ aplicada aos formadores	49
<b>Figura 8:</b> Tarefas propostas no âmbito do CLD, concretizadas pelos participantes.	50
<b>Figura 9:</b> Sentes que estás mais participativo/a na tua comunidade local/organização depois da experiência no CLD?	50

### **Lista de Anexos**

Anexo A	Instrumentos
Anexo B	Outputs
Anexo C	Relatórios

## Introdução

A Educação Não-Formal tem ganho espaço de abordagem a nível mundial, especificamente, no seio do Conselho da Europa e da União Europeia, cuja Assembleia Parlamentar adoptou em 2000, a recomendação 1437 sobre *Educação Não-Formal*, a qual incita a sua inclusão como parte essencial do processo educativo, através da interpelação dos governos e de outras autoridades competentes dos Estados-Membros. Esta recomendação ganha reforço três anos mais tarde, através do Comité de Ministros do referido Conselho, que por sua vez, recomenda aos Estados pertencentes à *Convenção Cultural Europeia*, a necessidade da criação de padrões de reconhecimento efectivo da Educação Não-Formal (Pinto, 2007).

Esta evidente valorização da Educação Não-Formal prende-se com as vantagens que lhe vêm sido reconhecidas, e as quais se pretende explorar no presente estudo que debruça-se sobre a avaliação de resultados de um Projecto de educação Não-Formal à luz dos valores da Psicologia Comunitária, concretamente, um Curso de Longa Duração para Iniciativas Juvenis Locais - “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”. Este Curso de Longa Duração (CLD) destinado a jovens entre os 18 e os 30 anos, membros activos ou líderes de associações locais, de organizações comunitárias ou de grupos de jovens, e/ou membros de organizações membro da rede da Youth for Exchange and Understanding (YEU)<sup>i</sup>, é de âmbito transnacional. O referido CLD procurou através da Educação Não-Formal, *empowering* e treinar os referidos jovens, para desenvolverem acções locais e adoptarem estratégias associativas baseadas na participação, na educação intercultural e nos Direitos Humanos, numa perspectiva europeia.

Vivemos num mundo em que a desigualdade e o isolamento social crescem à escala global. As redes de entajuda têm enfraquecido traduzindo-se num claro défice de coesão social. Para tal, tem contribuído o aumento da pobreza social e também a ausência de uma acção concertada, e de movimentos que reforcem a coesão identitária das comunidades (Conteh-Morgan, 2008).

Portanto, urge a construção de uma sociedade democrática sem injustiças. Neste sentido, a Educação Não-Formal ao favorecer a participação colectiva numa perspectiva

comunitária (Laranjeira & Teixeira, 2008) poderá contribuir para este processo. É preciso sistematizar dados, gerar e extrair saberes, e produzir conhecimentos no campo da Pedagogia Social com vista a estruturar medidas de intervenção que realmente conduzam à reconfiguração do poder e a uma participação comunitária activa (Gohn, 2006; Matos, 2008).

O presente estudo pretende contribuir para essa reflexão sobre a Educação Não-Formal, enquanto potencial metodologia com influência positiva ao nível do aumento da participação comunitária e da fomentação do empowerment.

### *Objectivos do Estudo*

De uma forma geral pretende-se através do presente estudo, avaliar os resultados do Curso de Longa Duração em iniciativas juvenis locais, de Educação Não-Formal, “Pequenas Acções Podem Melhorar o Mundo”.

Especificamente, pretende-se verificar se:

1. O CLD proporcionou reais oportunidades aos participantes para uma participação efectiva e de qualidade;
2. Existem diferenças do nível médio de empowerment, inicial e final, dos participantes;
3. Os objectivos do curso foram alcançados;

### *Apresentação do Relatório do Estudo*

O estudo incide, no Capítulo 1, sobre a reflexão conceptual da Educação Não-Formal, no Capítulo 2, sobre a Participação Comunitária e a Participação Comunitária Juvenil, e no Capítulo 3, sobre o Empowerment. Nos referidos capítulos, explora os princípios e valores base dos diferentes conceitos, e respectivos benefícios para o desenvolvimento comunitário, interrelacionado-os com os valores da Psicologia Comunitária que por sua vez é a “*área da psicologia que estuda as transições entre redes de sistemas sociais, populações e indivíduos; que desenvolve e avalia métodos de intervenção que melhoram os mecanismos de adaptação pessoa-ambiente, que planifica e avalia novos sistemas sociais; e que este conhecimento e mudança procura aumentar as oportunidades psicossociais do indivíduo*» (op. cit.: 23).

(Galinsky, Garvin & Gutiérrez, 2004) com impacto individual e colectivo (Levine & Perkins, 1997).

O Capítulo 4. do presente estudo é dedicado ao método, e inclui a descrição da metodologia utilizada, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados, e a apresentação dos resultados. O Capítulo 5 debruça-se sobre a discussão dos resultados, concluindo-se com o Capítulo 6 que inclui as respectivas reflexões finais.

## Cap. 1. A Educação Não-Formal

### I

*“Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”*

*“Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.”*

(Gohn, 2006)

A educação não se encontra somente no que é formal, oficial, programado e/ou técnico, ela existe em cada parte do mundo (Brandão, 1985, cit. por Moura, 2001).

De acordo com o autor Luis Pinto (2005), “a educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste”.

Embora as iniciativas de Educação Não-Formal existam desde pelo menos a década de 40, o termo propriamente dito data da década de 60, altura em que emerge no campo do debate sobre a educação através de um relatório sobre os sistemas e o plano educacional, e do livro “The World Educational Crisis” da responsabilidade e autoria de Philip Coombs (Pinto 2007; Rogers, 2005).

A Educação Não-Formal diz respeito às actividades de educação que embora menos estruturadas e mais flexíveis do que no caso da educação formal, não deixam de ter uma estrutura, de ser organizadas e/ou de fomentar a aprendizagem intencional promovida por educadores profissionais, e por conseguinte, não constitui nenhuma forma de educação informal (Eltlng, 1993; Gohn, 2006b; Pinto, 2005; Rogers, 2005).

Assim, trata-se de um processo educativo intencional, interactivo e flexível às necessidades e interesses dos educandos, que ocorre em ambientes construídos coletivamente. Além disso, encontra a sua base em princípios e valores estruturais de uma cidadania global, tais como, a solidariedade, a igualdade e a justiça social, entre outros, e portanto tem como meta a transmissão de informação e formação política e sócio cultural (Gohn, 2006b).

Nesta lógica, em comparação com a educação formal, a Educação Não-Formal é mais centrada no educando, enquanto parte de um colectivo, respeitando a motivação e o tempo do mesmo, e valorizando os seus conhecimentos e contributos no processo de aprendizagem.

Assim, no processo de Educação Não-Formal os papéis dos educandos e dos educadores são menos rígidos, privilegiando-se uma interacção que dispensa hierarquias e em que o enfoque é colocado na aprendizagem de conteúdos com aplicabilidade prática (Etlng, 1993). Aliás, os educadores são todos os outros que participam no processo e não apenas o facilitador (Gohn, 2006b).

De acordo com Pinto (2005), a Educação Não-Formal remete para qualquer programa planeado de educação pessoal e social para jovens, com o propósito de melhorar capacidades e competências, como complemento extra-curricular à educação formal.

Associado a todos estes contributos sobre a definição da Educação Não-Formal aparece a ideia de que esta tem como preocupação os processos de construção de aprendizagens e saberes colectivos reunindo assim, características que a enquadram no campo da Pedagogia Social (Gohn, 2006a).

Numa perspectiva de clarificação do propósito e pertinência da Educação Não-Formal, importa referir que o objectivo geral é assegurar a “*formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do quotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo a sua volta e ler criticamente a informação que recebem*” (Gohn, 2007).

Embora não confira nenhum grau de formação como acontece no sistema educativo regular e regrado (Trilla-Bernet, 2003), a Educação Não-Formal guarda para si o mérito de contribuir positivamente em diversos níveis do campo individual, organizacional e comunitário.

De acordo com os resultados de um processo de avaliação quantitativa de uma actividade de Educação Não-Formal associada à disciplina de ciências do ensino regular, realizada no Rio de Janeiro, podemos considerar que a Educação Não-Formal poderá ser estimulante, despertando um maior interesse no aluno, o que contribui para uma melhor e maior assimilação dos conteúdos, sendo positiva para o processo de aprendizagem (Dias, Bianconi & Vieira, 2005).

Além disso, a Educação Não-Formal pode contribuir positivamente para a construção da identidade coletiva do grupo, o aumento da auto-estima e do empowerment do grupo, e ainda do exercício da cidadania. Em suma, favorece o fortalecimento pessoal e social, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo (Gohn, 2006a; Laranjeira & Teixeira, 2008).

Neste sentido, e atendendo aos impactos identificados, podemos ser levados a entender a Educação Não-Formal como um potencial catalisador de uma interação coletiva bem conseguida. Esta ideia ganha força quando há reflexões de autores com experiência de investigação no campo da Educação Não-Formal que referem o aumento da consciência e da organização sobre como agir a nível coletivo e de como conceber e perceber o mundo, como alguns dos impactos resultantes da participação em iniciativas de educação não-formal. A estes, acrescem a fomentação do sentimento de pertença a uma dada comunidade, que por sua vez está associada a uma maior predisposição para viver em comunidade e para fazer face às adversidades de várias dimensões nomeadamente, do quotidiano, do campo académico e do mercado de trabalho (Gohn, 2006b; Laranjeira & Teixeira, 2008).

De acordo com autores tais como Bélisle (2001), Delors (1996), Escot, (1999), Gohn (1999), Narang (1992), Sposito e Corrochano (2005) e Torres (1990) citados por Laranjeira e Teixeira (2008), o grande foco da acção da Educação Não-Formal confere-lhe uma dimensão emancipatória e comunitária, pois centra-se na supressão das necessidades educativas, sociais e económicas de populações pobres, procurando capacitar os educandos para participarem e se autonomizarem na resolução dos seus próprios problemas e da comunidade com vista a melhorarem as suas condições de vida.

O contributo para a melhoria das condições de vida é também o fim último da Psicologia Comunitária, que procura provêr suporte na construção de comunidades competentes ao abrigo de uma praxis de libertação, em que são os próprios indivíduos a construir-se a si mesmos e ao colectivo do qual tomam parte, e a conquistarem oportunidades de desenvolvimento da comunidade (Cidade et al, 2008; Gomes, 2007; Levin & Perkins, 1997).

Aliás os próprios valores da Educação Não-Formal já referidos no presente estudo, encontram eco em alguns dos sete valores da Psicologia Comunitária, defendidos por Dalton, Elias e Wandersman (2001, cit. por Ornelas, 2008), nomeadamente:

A *justiça social* que se prende com as questões da igualdade, justiça e equidade, sobretudo ao nível da distribuição dos recursos, das oportunidades, do espaço de participação e do poder na sociedade em geral;

A *colaboração e fortalecimento comunitário*, que diz respeito à cooperação e à entreajuda, que devem mediar o processo de alcance de melhores condições de vida das comunidades. Em suma, refere-se à priorização da construção de sujeitos comunitários que se comprometam a actuar em conjunto para transformar e fortalecer a comunidade (Cidade et al, 2008).

O *respeito pela diversidade*, que se assume como estrutural num mundo em que a globalização tomou as rédeas da dinâmica social, e em que o convívio intercultural ocorreu de forma massiva num espaço de tempo demasiadamente curto para ser acompanhado pela mudança adequada, de mentalidades e de atitudes;

E a *participação cívica* que implica processos colaborativos de tomada de decisão que permitam o envolvimento significativo de todos os membros da comunidade (Dalton, Elias e Wandersman (2001, cit. por Ornelas, 2008).

Neste caso, importa salientar que a participação cívica se inclui na participação comunitária e se liga a um outro valor fundamental da PC que extrapola o conjunto de sete valores identificados pelos autores Dalton, Elias e Wandersman (2001, cit. por Ornelas, 2008) concretamente, o *empowermt*, o qual será abordado durante o presente trabalho, à semelhança do que acontecerá com o conceito de participação comunitária.

A Educação Não-Formal enquadra-se na perspectiva de empowerment na medida em que utiliza uma abordagem bottom-up (Gohn, 2007; Becker, 2004) e contribui para o próprio aumento do nível de empowerment através do favorecimento da auto-estima (Gohn, 2007; Laranjeira & Teixeira, 2008). Além disso coaduna com os próprios valores da participação comunitária, na medida em que fomenta o activismo comunitário, a colaboração e a cooperação na construção da identidade colectiva, e o desenvolvimento de laços de pertença. Ainda, capacita os indivíduos para agir individual e colectivamente, para tomar decisões e para exercer influência sobre o que os rodeia, estando mais sensíveis e despertos para identificar problemas e respectivas soluções. E também obedece a uma intervenção prática com bases teóricas (Ornelas, 2008; Gohn, 2006b, 2007).

Para reforçar esta ligação entre a Educação Não-Formal e o Empowerment, Moulton (1997) defende que a participação em Programas de Educação Não-Formal pode efectivamente contribuir para o aumento do nível de Empowerment das mulheres.

O referido autor (1997), desenvolveu o estudo “Formal and Nonformal Education and Empowered Behavior: A Review of the Research Literature.” concretizado por Jeanne que pretendeu abordar a ligação entre a ENF enquanto fonte de empoderamento de raparigas e mulheres, com especial impacto na dinâmica familiar, inclusive nos nascimentos (nº de nascimentos, bebés tendencialmente mais saudáveis, etc).

As conclusões do estudo em destaque revelaram haver uma relação positiva entre a participação em Programas de Educação Não-Formal e o nível das mudanças demográficas, na medida em que se verifica uma tendência para estas raparigas e mulheres terem menos filhos e para se tornarem em mães de crianças mais saudáveis, por serem mais informadas mas principalmente por serem mais conscientes dos cuidados adequados a ter e das atitudes e comportamentos a adoptar na interacção com os respectivos filhos.

À reflexão sobre a conexão entre a Educação Não-Formal e o Empowerment, acresce o facto de à semelhança do Empowerment que é entendido como um processo multidimensional, a educação não-formal também o ser (Gohn, 2006b).

Neste âmbito, há ainda a salientar que independentemente do tipo de educação que se proporcione, há uma tendência para que as pessoas que recebem mais formação se autonomizarem e para serem mais confiantes nas suas interacções e nomeadamente, na participação em “discussões” tomada de decisões.

Neste sentido, importa reflectir sobre as conclusões do estudo “Vida de jovens, e inserção socioprofissional no subúrbio”, concretizado por Laranjeira e Teixeira (2008), com enfoque nas práticas educativas não formais vivenciadas por jovens dos subúrbios de Salvador, Brasil. O referido estudo revela uma clara tendência para os jovens se identificarem mais com a Educação Não-Formal e em reconhecerem-lhe uma aplicação mais prática na sua trajectória de vida, em contraste com o desinteresse e o fraco sentimento de pertença em relação ao ensino formal. Verificou-se ainda uma maior ligação entre a Educação Não-Formal e a motivação para a aprendizagem, na medida em que os coloca como protagonistas do próprio processo.

Assim, se por um lado a educação nos aparece como uma variável associada ao aumento da autonomia, por outro, é através da Educação Não-Formal que os jovens tendem a estar mais receptivos a aprender e a envolverem-se em processos colectivos, o que nos pode levar a acreditar que a educação não-formal é pelo menos mais vantajosa do que a educação formal na fomentação do empowerment e da participação comunitária.

No entanto, ao contrário do que acontece no campo da educação formal, é ainda escassa a produção de fundamentação científica no caso da Não-Formal, dando força a alguma resistência em relação aos benefícios que esta possa ter a vários níveis, tais como, o desencadeamento do processo de empowerment dos indivíduos e da participação comunitária (Moulton, 1997).

A educação pelo empoderamento difere do ensino formal tanto pelo enfoque no grupo e não tanto nos indivíduos como pela transformação cultural e não tanto pela adaptação social (Valoura, 2006).

Os estudos mostram haver uma forte relação entre o nível de educação de uma comunidade e as características associadas ao seu próprio nível de desenvolvimento económico e social e às mudanças demográficas (Moulton, 1997).

Tomando como exemplo, o Programa de Educação Não-Formal “Youth Reintegration for Peace” implementado na Serra Leoa, com vista a intervir junto dos ex-combatentes e dos jovens afectados pela guerra, ou o Projecto implementado em Timor-Leste “International Rescue Committee” (UNESCO, 2006) ou ainda outros que têm sido implementados em vários cantos do mundo, principalmente através da acção das ONG’s, confirmamos que a Educação Não-Formal tem sido utilizada nos mais diversos contextos e realidades como metodologia base de acções de intervenção social e comunitária.

Além disso, a reflexão sobre Educação Não-Formal que o presente trabalho apresenta, revela um conjunto de benefícios resultantes do recurso à mesma, com repercursões ao nível individual, organizacional e comunitário.

Vivemos tempos de crescente exclusão social, a Declaração do Milénio, adoptada em 2000, por todos os 189 Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, advoga que é urgente investir na erradicação da pobreza extrema e da fome, no alcance da educação primária universal, na promoção da igualdade de género e na capacitação das mulheres. Ainda, na redução da mortalidade infantil, no combate ao HIV/SIDA, malária e outras doenças, na sustentabilidade ambiental e no estabelecimento de uma parceria global para o desenvolvimento. Em suma, é preciso investir na melhoria das condições de vida a um nível global.

Como pudémos perceber ao longo da abordagem sobre a participação comunitária, no presente trabalho, embora lhe sejam reconhecidas muitas vantagens para os próprios jovens, para os adultos, para as organizações e para a comunidade em geral, a participação comunitária principalmente entre a camada jovem tem-se verificado baixa.

A Educação Não-Formal por seu lado, aparece associada ao favorecimento da resolução de problemas da comunidade através da própria, na medida em que promove o exercício de práticas que estimulam os indivíduos a mobilizarem-se e a organizarem-se com objetivos comunitários, e a aprendizagem de conteúdos que lhes possibilitem olhar o mundo à luz de uma consciência mais crítica (Gohn, 2006b).

Acima de tudo, a Educação Não-Formal é um campo de conhecimento em construção que busca reconhecimento científico visando a valorização e legitimação dos seus impactos (Gohn, 2006b). Embora, o seu reconhecimento e valorização se verifiquem lentos e alvo de algumas resistências, esta tem-se tornado num ponto chave das políticas de aprendizagem ao longo da vida (Bjornavold & Coladyn, 2004).

É nesse sentido, e procurando contribuir para o avanço e consolidação do reconhecimento da Educação Não-Formal enquanto uma metodologia, que cuja utilização poderá beneficiar positivamente o alcance de determinados resultados, especificamente, do aumento da participação comunitária e do empowerment, que o presente trabalho avaliou um Programa de Educação Não-Formal, nomeadamente um Curso de Longa Duração em Iniciativas Locais “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”. Proceder-se-à ao enquadramento do Programa e respectiva descrição dos impactos e conclusões no segundo capítulo do presente trabalho.

Nesta fase do estudo, em que à luz da literatura existente neste campo, já se tornou claro que a Educação Não-Formal poderá contribuir para o favorecimento da participação comunitária e do empowerment, importa perceber também, que benefícios estes últimos acarretam para o desenvolvimento comunitário.

## **Cap. 2. Participação Comunitária**

De acordo com Matos (2008) a participação é “a chave do sucesso de qualquer inovação”.

Esta visão coaduna com o que sustenta o autor José Ornelas (2000), que refere que a participação comunitária corresponde ao “processo através do qual os indivíduos fazem parte das decisões, das instituições e/ou organizações do meio que os(as) envolve”, podendo participar através da partilha das suas opiniões e/ou da colaboração em actividades da comunidade tais como petições, entre outras, bem como fazendo parte de organizações da sociedade civil.

Diversos estudos destacam os benefícios da participação comunitária ao nível do desenvolvimento social e comunitário, da capacitação e da construção organizacional e da mudança do ambiente envolvente (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008; Checkoway, Gutiérrez & Reish, 2006), e sustentam que comunidades mais participativas tendem a revelar maior auto-satisfação (Reid, 2000; Morrow, 2005).

Nesse sentido, a participação comunitária é percebida como uma fonte de enriquecimento do processo de desenvolvimento, estando associada ao envolvimento e ao comprometimento da comunidade, a um nível em que os seus membros assumem o papel de actores sociais, mobilizando e fazendo mobilizar, numa dinâmica interactiva, concertada e de cooperação (Ramos, 2008; Pittman, Martin & Williams, 2007) responsável, consciente, crítica, pró-activa, com usufruto do espaço de partilha de ideias e de interesses.

Além disso, a participação comunitária é entendida como um direito humano básico e fundamental, que remete para o envolvimento activo dos membros das comunidades (sem discriminação alguma) na sua dinâmica, tratando-se de um processo através do qual se dá voz aos próprios, às organizações, às comunidades, e à sociedade como um todo, (Who, 2002; Reid, 2000; Harvey, 2002; Manual “On the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, 2008).

Entre outras pré-condições, uma abordagem estratégica e coordenada que procure fomentar a participação comunitária, deverá pressupor um acesso efectivo à informação que dá conta do que se passa na comunidade, bem como o estabelecimento de um compromisso que implique compreensão e abertura à mudança, competências e recursos (Who, 2002; Reid, 2000).

Assim, os membros de uma comunidade são encorajados a fomentar e a usufruir das oportunidades da mesma, numa perspectiva empowering, que promove a divisão das responsabilidades e a descentralização de poderes, e ainda a mobilizar recursos humanos e materiais (Who, 2002; Reid, 2000).

Entre os diferentes benefícios já referidos, é-lhe reconhecido também o importante contributo no desencadeamento de verdadeiros processos democráticos bem como, para a prevenção de rupturas pessoais e/ou sociais e para a promoção da estabilidade e do bem-estar a longo prazo (Ornelas, 2008).

De acordo com estudos realizados a participação comunitária leva ainda à optimização e a um melhor usufruto dos recursos, ao alcance de melhores resultados, a níveis elevados de voluntariado e a um espírito comunitário que revela maior satisfação (Reid, 2000).

Além disso, tem-se verificado haver menor nível de instabilidade económica em regimes que privilegiam uma política participativa, numa dinâmica de cooperação e de interacção, que se revela favorável ao desenvolvimento (Ramos, 2008).

Segundo Gohn (2004), apesar da mudança social não ocorrer apenas em resultado de uma participação comunitária que oconteça a um nível micro, no final é a partir desta que ocorre a mudança e a transformação na sociedade. Assim, e porque os jovens são cada vez

mais perspectivados como recursos comunitários, é preciso investir na participação comunitária juvenil. Assim, importa perceber o que está associado a este processo.

## **Participação Comunitária Juvenil**

A participação comunitária juvenil está associada à oportunidade dos jovens terem um papel activo e reconhecido na comunidade, especificamente nas organizações, com espaço para partilhar as suas opiniões, inclusive ao nível da tomada de decisão, das percepções, perspectivas, ideias e talentos (Checkoway, Gutiérrez e Reish, 2006; Zeldin, 2000, 2004; Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008).

É especialmente durante a adolescência que os indivíduos sentem uma maior necessidade em experimentar o sentimento de identificação com, e de pertença a uma comunidade (organizações, escola, bairro, entre outros), (Marques, 2005; Zeldin, 2000).

O facto de necessitarem de estar ligados e activos socialmente deveria conduzir inevitavelmente a um maior envolvimento na comunidade. Porém, as fracas expectativas dos jovens em relação ao que é esperado de si, associado aos estereótipos negativos dos adultos, tem contribuído para uma demissão clara dos jovens em participar na dinâmica dos diferentes segmentos da sociedade (Marques, 2005; Zeldin, 2000), o que tem resultado em níveis reduzidos de participação comunitária.

Assim, a participação comunitária juvenil tem sido alvo de grande preocupação, de tal forma, que tem sido tomada pelo Conselho da Europa<sup>ii</sup> como uma prioridade de elevada importância, conforme indica o Manual “On the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life (2008). Esta preocupação tem-se traduzido num franco investimento com vista ao desenvolvimento de actividades educacionais e de investigação diversificadas neste campo. Além disso, têm sido disponibilizados meios financeiros de suporte a projectos de promoção da participação.

Aliás, já na década de 90, a Convenção dos Direitos das Crianças<sup>iii</sup> dava relevância à participação comunitária como um direito fundamental das crianças e dos jovens. Nomeadamente, o direito a ter voz e a serem consideradas as suas visões em toda a transversalidade de assuntos respeitantes à sua própria vida, incluindo ao nível das políticas

(MacNeil, Petrokubi & Zeldin, 2008), indo ao encontro do que sustenta a UNICEF, que concebe a participação comunitária como um direito básico (Reid, 2000).

A relevância que é atribuída à participação comunitária juvenil, encontra razão nos resultados dos poucos estudos que existem, com enfoque nos contributos da participação activa dos jovens para o desenvolvimento das organizações e das comunidades. Estes mostram que os jovens podem funcionar como verdadeiros agentes de mudança e de desenvolvimento. Contudo persiste a tendência para serem colocados à margem dos processos de tomada de decisão sendo tendencialmente envolvidos apenas e esporadicamente na gestão e resolução de problemas colectivos (Zeldin, 2000, 2004; Pittman, Martin & Williams, 2007).

Se atendermos a uma retrospectiva historico-social percebemos que a tendência para afastar os jovens de processos de responsabilidade poderá ter resultado de mudanças estruturais da dinâmica social, que ao longo de décadas tem vindo a ser apetrechada de estruturas de defesa dos direitos das crianças e dos jovens, formalizados e reconhecidos através de ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças e de outros instrumentos legais que daí tenham emergido. Estes instrumentos, ao abrigo de uma visão holística da criança e do jovem, procuram salvaguardar que o sejam na sua plenitude, sendo-lhe atribuídas apenas as responsabilidades que se entende que uma criança e um jovem devem ter enquanto tal, concretamente, brincar e estudar (Pais, 1997). Assim, evoluiu-se de uma situação em que a criança desempenhava um papel activo na vida familiar e económica, para um papel passivo e isolado. Sem desvalorizar os benefícios e legitimidade de tais medidas, a verdade é que também poderão ter estado na base de uma tendência que se tem generalizado, em considerar-se os jovens como pouco competentes e com fraco sentido de responsabilidade. E ainda, como fontes de problemas, não merecendo na perspectiva dos adultos, a confiança necessária para serem parceiros na resolução dos mesmos (Zeldin, 2000; Calvert, Camino & Zeldin, 2007).

Para esta perda de acesso dos jovens a papéis de relevância interventiva na sociedade, também tem contribuído o prolongamento da fase da adolescência, principalmente pelo facto dos adultos enquanto indivíduos com poder de tomada de decisão, excluírem os jovens desses mesmos papéis (Calvert, Camino & Zeldin, 2007).

Nesse sentido, não é de todo surpreendente o que sugerem as conclusões de um estudo assegurado pela “America’s Promise Alliance publicado em 2006, sobre o facto de apenas 3 em cada 10 jovens entre os 12 e os 17 anos terem o suporte necessário para o seu

desenvolvimento, nomeadamente e entre outras coisas, reais oportunidades para poder ajudar outros (Pittman, Martin & Williams, 2007).

Assim, podemos concluir que não se tem valorizado a posição privilegiada dos jovens ao nível do conhecimento e da compreensão sobre as necessidades e interesses dos seus pares, que ao ser enriquecida com os conhecimentos sobre a dinâmica das organizações, quando a estas pertencem, lhes permite desenvolver abordagens holísticas e integradas, as quais tendencialmente favoráveis ao alcance de melhores decisões e à estruturação de serviços mais eficientes e eficazes (Who, 2002).

É um facto que a adolescência é uma fase de transição, em que o indivíduo ainda se encontra a definir a sua própria identidade, tendendo confrontar-se com os valores “da dimensão adulta”, a hostilizar os adultos e a relacionar-se mais com os seus pares (Sousa, 2006; Silva, 2008), o que acaba por levar ao afastamento do convívio entre os jovens e os adultos. No entanto, não é de todo razoável desvalorizar-se o lado juvenil intensamente enérgico, inovador e criativo, com especial apetência para aceitar desafios e para questionar e criticar o que os envolve. Até porque, os jovens tendem a ter maior disponibilidade para se dedicarem aos outros e especificamente às organizações, principalmente se estas forem compostas por jovens e/ou se tiverem crianças e jovens como destinatários (Zeldin, 2000).

É preciso continuar a investir no estreitamento das relações entre os jovens e adultos, perspectivando um trabalho em parceria, com as vantagens que isso acarreta para os próprios e para a comunidade geral.

Por ser uma necessidade e uma preocupação, tem-se investido na concretização de estudos que procuram identificar factores promotores e impactos concretos de uma relação colaborativa entre estes. Especialmene na última década, os autores Shepherd Zeldin, em conjunto com outros autores tais como Camino, Petrokubi e Clavert (2000, 2004, 2007, 2008), bem como Garvin, Gutiérrez e Galinsky, (2004), e outros, têm-se debruçado exaustivamente nesta matéria.

Tomando como exemplo o estudo sobre “Youth in Decision Making“ que explora o impacto da participação dos jovens nos adultos e nas organizações, é possível perceber que as organizações cuja área de acção se destina aos jovens, e que integram jovens nos seus próprios quadros, tendem a revelar atitudes positivas face à participação juvenil. Acreditando

nas capacidades e potencialidades dos jovens para agir, quer ao nível da dinâmica da organização quer ao nível do desempenho de funções de responsabilidade dentro da mesma, este tipo de organizações reconhece mais facilmente as vantagens na colaboração/representatividade juvenil e concebe-a como uma mais valia para a própria (Zeldin, 2000).

No que respeita ao envolvimento dos jovens na governança das organizações, o referido estudo acrescenta ainda que por vezes são os próprios jovens a exercer pressão para que se façam representar nas mesmas. Ou seja, não são apenas os governantes, os responsáveis por entidades organizadas associadas à juventude, os técnicos de intervenção comunitária, e/ou até mesmo os organismos que promovem os fundos comunitários e que asseguram linhas de financiamento para as organizações, que exercem pressão neste sentido, ao darem mais oportunidades aos jovens, pela força com que defendem os seus ideais e projectos, do que aos adultos (Zeldin, 2000).

De acordo com os resultados de estudos desenvolvidos em contexto escolar, que avaliaram o impacto do envolvimento de jovens que antes se ocupavam de funções periféricas e que passaram a estar plenamente envolvidos nas iniciativas do referido contexto, assumindo papéis de responsabilidade, há uma clara tendência para ocorrerem mudanças mais sólidas, dado que assim os jovens tendem a comprometer-se mais com as acções e com as próprias medidas resultantes das acções implementadas (Zeldin, 2004).

Os resultados dos estudos já referidos no presente trabalho, também destacam os impactos e benefícios de uma participação comunitária efectiva e com qualidade.

Deste modo, e antes de aprofundarmos os benefícios que daí possam emergir, torna-se pertinente percebermos o que os autores entendem como participação comunitária com qualidade. Assim, e tendo em conta que a participação comunitária corresponde à influência efectiva dos jovens em instituições e tomadas de decisão, ligadas à comunidade, através de grande empenho, envolvimento e actividade, os autores Checkoway, Gutiérrez e Reish (2006), defendem que uma participação comunitária de qualidade, implica 3 requisitos globais, nomeadamente:

1. Apresentação de propostas dos jovens,
2. A receptividade dos adultos para os envolver na comunidade (organizações),

3. Um trabalho de cooperação/parceria entre os jovens e os adultos suportados por uma cultura organizacional.

No que respeita aos benefícios directos e colaterais a uma participação comunitária juvenil de qualidade, os mesmos autores destacam o aumento da auto-confiança, (esta ideia é igualmente defendida pelas autoras Camino e O'Connor (2005), e pelos autores Camino, Petrokubi e Zeldin (2008), a capacitação dos jovens através do desenvolvimento de competências cívicas e de competências de liderança e um maior envolvimento social, indo ao encontro da necessidade de pertença a um lugar, grupo ou comunidade que é típico na fase da juventude conforme já foi referido no presente trabalho.

Além disso, tende a contribuir para aumentar o respeito e o reconhecimento dos adultos face às potencialidades dos jovens, e a facilitar a aceitação das próprias organizações em acolher jovens nos seus quadros, com consciência de que embora estes não sejam indiscriminadamente competentes para actuar em todos os sentidos dentro da organização, têm competências e perfil que deverá ser tido em conta para os envolver em áreas de acção estratégicas e adequadas ao seu potencial (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008).

A esta receptividade mais genuína por parte das organizações em relação aos jovens, de que fala o estudo “Youth-Adult Partnerships in Public Action: Principles, Organizational Culture & Outcomes” concretizado por Camino, Petrokubi e Zeldin (2008), acrescenta-se o impacto nos próprios jovens, que passam a sentir-se mais aceites e respeitados nas organizações, experimentando um forte sentimento de identidade colectiva, resultando no aumento da satisfação das partes no processo de tomada de decisão, e por conseguinte da comunidade que assim tende a envolver-se mais em coligações (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008; Galinsky, Garvin & Gutiérrez 2004).

Defendendo as mesmas ideias, as autoras Camino e O'Connor (2005), especificam ainda mais os benefícios da participação comunitária juvenil, destacando que ao nível da auto-confiança, os jovens tendem a sentir-se mais seguros para partilhar as suas opiniões. Relativamente às competências desenvolvidas, são fundamentalmente na área da definição e do alcance de objectivos, do planeamento, da coordenação, da comunicação e da tomada de decisão. As referidas autoras acrescentam ainda as mais-valias ao nível do capital social, dado que ajuda os jovens a alargar a sua rede de contactos sociais.

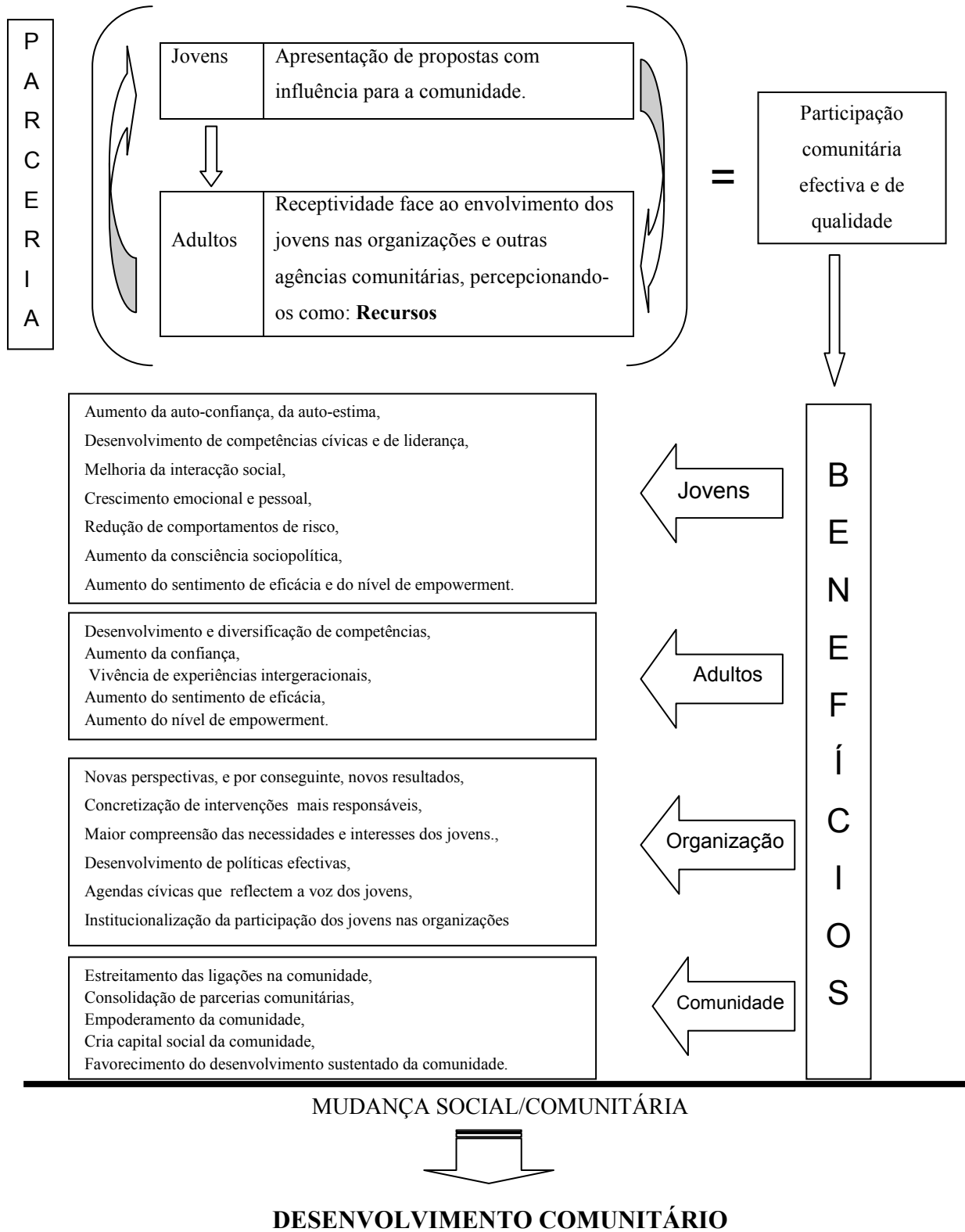
As referidas autoras salientam ainda a tendência para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e dos conhecimentos sobre os sistemas e processos políticos e sociais, nos jovens activamente participativos.

Assim, colateralmente a todos os impactos já referenciados nesta revisão bibliográfica sobre os benefícios da participação comunitária juvenil, há ainda a tomada de consciência dos próprios jovens que passam a perceber-se como agentes de mudança (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008), o que os auto-protege e os leva a comprometerem-se de uma forma mais consolidada com o sistema democrático contribuindo para que as decisões políticas tenham mais qualidade e sejam efectivamente mais representativas da comunidade (Camino, McNeil & Zeldin, 2008).

Também as organizações acabam por beneficiar do poder de provocar a mudança social dos jovens, sendo contagiadas positivamente pela paixão e ligação emocional que estes depositam nas suas intervenções. Tais características tornam-nos em elementos cruciais no processo de desenvolvimento das organizações bem como fonte de consolidação do compromisso dos próprios adultos com as mesmas, conforme verificou o estudo “Youth in Decision Making“ já referido no presente trabalho, que procurou identificar os benefícios da participação dos jovens nos processos de tomada de decisão das organizações (Zeldin, 2000).

Nesse sentido, as organizações que acolhem a participação efectiva dos jovens revelam-se mais receptivas à alteração das normas estruturais e ao estabelecimento de coligações (parcerias comunitárias) e tendem a ter uma agenda cívica mais representativa dos interesses e necessidades dos jovens (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008).

Numa tentativa de sistematizar a informação apresentada e explorada no âmbito da participação comunitária juvenil, à luz do que sustentam os autores aqui referenciados apresentamos a seguinte proposta que procura traduzir esquematicamente, em que moldes se considera um processo de participação juvenil como efectiva e de qualidade e respectivos impactos nos jovens, adultos, organizações e comunidade:



**Figura 1:** Pressupostos e benefícios de uma participação comunitária efectiva e de qualidade<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Apresenta esquemáticamente os pressupostos do processo de participação comunitária de qualidade e efectivo e respectivos benefícios nos jovens, adultos, organizações e comunidade com base nos princípios e conclusões sustentados por Camino, Clavert, Checkoway, Gutiérrez , Galinsky, Garvin, O’connor, MacNeil, e Petrokuby, Reish e Zeldin.

Deste modo, e pelos benefícios identificados, torna-se pertinente identificar também em que princípios assenta a participação comunitária juvenil.

De acordo com Pittman, Martin and colleagues (2007, cit. por Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008), os princípios que sustentam o processo de envolvimento dos jovens na comunidade congregam-se em 4 grandes áreas:

1. **Oportunidade**, que diz respeito à possibilidade efectiva dos jovens utilizarem as suas competências, e de estabelecerem ligações e interacções que lhes permitam agir e gerar mudança;
2. **Motivação**, que implica tempo para conhecer e compreender a comunidade e para decidir sobre o que fazer para e com a comunidade, numa dinâmica de compromisso;
3. **Capacidade**, ou seja, preparação através do aumento dos conhecimentos, da capacitação para a liderança e do desenvolvimento de competências diversificadas;
4. **Fundação** ou infra-estruturas que assegurem a sustentabilidade da acção, nomeadamente, ligação a organizações ou grupos com capacidade para proporcionar a segurança, a preparação e o ambiente de acção para os jovens.

A questão que se coloca nesta fase da reflexão sobre a participação comunitária juvenil, em que já explorámos o que implica uma participação comunitária juvenil de qualidade, dificuldades em promove-la, que efeitos e benefícios acarreta bem como, que princípios estão na sua base, centra-se em perceber como se pode mobilizar os jovens para um envolvimento na governança das organizações.

Assim, torna-se útil considerar os resultados de um estudo piloto intitulado “The Motivation for and Developmental Benefits of Youth Participation in County 4-H Fairs” que aponta o “divertimento” como um dos principais factores que motivam os jovens a envolver-se e a participar activamente na comunidade, seguindo-se o alcance de determinados objectivos, passar tempo com os amigos e/ou o trabalho em equipa. (Arnold et al, 2007).

Recorrendo uma vez mais ao estudo Youth-Adult Partnerships in Public Action: Principles, Organizational Culture & Outcomes organizations, podemos perceber que quando

---

se promove um envolvimento dos jovens na vida organizacional/comunitária com qualidade, os impactos nos jovens, nos adultos e nas instituições comunitárias são poderosos. Aliás, embora alguns autores sustentem que a participação comunitária não resulta implicitamente no empoderamento dos jovens (Finn, 1994; Healy, 2001; Whitmore & Wilson, 1997, cit por Galinsky, Garvin & Gutiérrez, 2004) outros há que consideram que um dos impactos da participação comunitária juvenil com qualidade é, não só, o aumento do nível de eficácia como também do nível de empowerment, em resultado dos diferentes impactos e benefícios colaterais que ocorrem, como por exemplo o reconhecimento do poder de mudança dos próprios jovens conforme já referenciado no presente trabalho (Camino, Petrokubi & Zeldin, 2008).

Por seu lado, entende-se que um dos ingredientes-chave de uma comunidade “empowered”, é a participação comunitária (Reid, 2000) levando-nos a crer que ambos os conceitos, para além de terem em comum o facto de não se reunir um consenso nas suas definições, também estão interligados de forma dinâmica, na medida em que um pode conduzir ao outro. Por outras palavras, uma comunidade empowered tem mais tendência para se envolver activamente em iniciativas com impacto no colectivo. No entanto, também uma comunidade que se pauta por um elevado nível de participação é favorecida pelo aumento do nível de empowerment.

Aliás, de acordo com as conclusões do Report Health Evidence Network é vantajoso aliar o empowerment e a participação comunitária, pois o empowerment permite reforçar a acção da participação comunitária e otimizar as suas medidas através do aumento do poder, da auto-estima e do activismo comunitário (Wallerstein, 2006).

Assim, importa saber o que se entende por empowerment. Nesse sentido, introduzimos nesta reflexão sobre a participação comunitária um tópico que explora o conceito de empowerment.

### Cap. 3. Empowerment

As relações de poder são geralmente associadas a uma dinâmica em que existe um dominante e um dominado, numa situação de clara desigualdade e opressão. No entanto, de acordo com Koller e Narvaz (s/d.): “O poder pode ser saboroso”.

O poder, que por sua vez, consiste na capacidade de alguém decidir sobre algo que o afecta directamente e/ou a outros, existe através do exercício de actos e da linguagem, e inclui a possibilidade de resistência, fundamental na contraposição de todas as formas de opressão e violência (Koller & Narvaz, s/d.).

O referido poder opera em todos os níveis da sociedade, desde as relações interpessoais até ao nível estatal (Koller & Narvaz, s/d.), sendo que o empowerment é perspectivado como o processo social de investimento com poder, e com especial utilidade no aumento dos níveis de poder e de influência entre grupos vulneráveis nos quais domina o estado de opressão (Becker et al, 2004; Czuba & Page, 2000)

Enquanto processo dinâmico que inclui competências de participação (Kiefer, 1984), o *empowerment* corresponde ao mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades, controlam os seus próprios assuntos e outros aspectos respeitantes à sua própria vida e/ou dinâmica, e paralelamente, tomam consciência das suas capacidades e competências para agir e para gerir as suas acções (Rappaport & Zimmerman, 1988).

Neste sentido, podemos considerar que o próprio *empowerment* significa aumento de poder, sem implicar diminuição do poder do outro, mas antes numa dinâmica de potencialização da igualdade de poder e de acesso aos mesmos recursos e às mesmas possibilidades de controlar as próprias escolhas e decisões (Becker et al, 2004). Nesta lógica de igualdade em lugar da sobreposição de poderes, faz sentido conceber o poder como algo “saboroso”, numa perspectiva do “poder ser, poder dizer, poder sentir, poder fazer, poder desejar, poder gozar, poder obter, poder escolher e outros” (Koller & Narvaz, s/d. ).

Desta forma, o empowerment, que pode ocorrer ao nível individual (micro), do grupo e/ou comunitário (macro), corresponde inerentemente ao processo que proporciona o aumento da autonomia pessoal e colectiva dos indivíduos e dos grupos sociais, nas relações interpessoais e institucionais, e que pode ser alcançado através da interdependência (Becker et al, 2004; Boender, Malhotra & Schuler, 2002).

Na lingua portuguesa, o termo que mais se aproxima do conceito de empowerment denomina-se por *empoderamento*, que foi desenvolvido pelo autor Paulo Freire, associado ao contexto cultural brasileiro (Valoura, 2006).

Entende-se que a promoção de *empowerment* implica ter-se em consideração a cultura, as estruturas e os processos da organização e/ou do contexto, e perceber em que medida estes podem entrar em conflito com os objectivos de *empowerment* (Baden & Oxaal, 1997). Neste sentido, a sua definição e tradução estará sempre associada ao respectivo contexto cultural, e há que ter isso em conta.

O *empowerment* está associado a ter condições de criar e ganhar poder de, e para os sectores marginalizados, capacitando e favorecendo os indivíduos individual e/ou colectivamente a assumirem o controle sobre suas necessidades e sobre as estratégias a operacionalizar para as suprimir (Rappaport, 1984; Rappaport & Zimmerman, 1988 ). Por outras palavras, o empowerment propõe-se a levar as comunidades a posicionarem-se como protagonistas da sua própria história (Gohn, 2004).

Assim, e porque se considera que o empowerment é um processo multidimensional, importa conhecer e perceber quais são as dimensões em que este é enquadrado à luz do entendimento de alguns autores.

Ao empowerment, atribui-se-lhe um cariz multidimensional (Rappaport, 1984), na medida em que pode ocorrer em diferentes dimensões da vida do indivíduo e/ou da comunidade, em simultâneo ou não, nomeadamente: social, psicológica, política, económica, cognitiva e/ou outras (Czuba & Page, 2000; Rappaport & Zimmerman, 1988).

Importa referir que, de acordo com Kirkwood (1983, cit. por Costa s/d.), a **dimensão cognitiva** envolve a compreensão de ser, e a necessidade de fazer escolhas, mesmo que estas

possam ir contra as expectativas culturais e sociais, bem como um novo conhecimento sobre as relações e ideologias de género, sobre a sexualidade, os direitos legais, as dinâmicas conjugais, etc.

A **dimensão psicológica** prende-se com o desenvolvimento de sentimentos positivos sobre si, e o reconhecimento da possibilidade das próprias pessoas os utilizarem com êxito na melhoria da sua condição, sendo que a auto confiança e auto-estima se revelam fundamentais para tal. A **dimensão política** remete para a capacidade de organizar e promover mudanças sociais, e por conseguinte, de analisar o meio circundante em termos políticos e sociais. E finalmente, a **dimensão económica**, que é considerada como fundamental no suporte à dimensão psicológica e que pressupõe a independência económica das mulheres.

Estas dimensões encontram eco num outro conjunto de dimensões a que o empowerment individual, organizacional e comunitário é associado, nomeadamente: a auto-estima, a auto-eficácia, a legitimidade política, a coesão social, o pertencimento e as redes de apoio (Ornelas, 2008).

Montero (2003) reforça o sentido desta ideia de segmentação do enquadramento do empowerment mediante a definição do já referido conjunto de dimensões, através de uma caracterização mais exaustiva sobre o mesmo, baseada no que defendem autores como Zimmerman e Rappaport (1988), Rappaport (1981, 1987), Sanchez Vidal (1996) e Kieffer (1984).

Entende-se que esta caracterização traduz em suma um conjunto de benefícios resultantes do processo de empowerment que importa explorar à luz da literatura.

A literatura, para além de destacar a estreita associação entre o empowerment e a auto-estima e deste com o sentido de auto-eficácia percebida, reconhece-se-lhe ainda a ligação ao sentido de importância causal, à auto-aceitação, à participação, ao sentido de eficácia política, à capacidade de determinação da sua própria vida, e ao desenvolvimento de capacidades para lidar com a tensão social. Além disso, sustenta que o empowerment favorece o aumento dos conhecimentos e da consciência crítica, da participação democrática e do sentido de competência (Rappaport & Zimmerman, 1988; Rappaport, 1981, 1987; Sanchez Vidal, 1996 & Kieffer, 1984).

No que se refere ao aumento do sentimento de auto-eficácia, podemos destacar que este impacto se encontra intimamente ligado à responsabilização sobre os resultados alcançados, que os indivíduos tendem a sentir quando se envolvem activamente nos processos de tomada de decisão que o empowerment estimula (Matos, 2008).

Toda esta exploração sobre o empowerment leva-nos a concluir que este corresponde de facto, ao processo que favorece a adopção de políticas que procuram aumentar o grau de controlo que as comunidades mais fragilizadas podem exercer sobre as suas vidas (Montero, 2003).

O *empowerment* é um processo que desafia as habituais convicções sobre a forma como as coisas são e/ou podem ser, que depende da possibilidade de mudança e de expansão do poder (Page e Czuba, 1999). Enquanto meio pelo qual as pessoas adquirem maior controlo sobre as decisões que afectam as suas vidas, com vista a uma maior igualdade nas relações sociais de poder, e por conseguinte no acesso aos recursos, legitimidade, autoridade e/ou influência (Becker et al, 2004), o empowerment constitui um catalisador do processo de empoderamento dos indivíduos e de apropriação do seu direito de existir na sociedade (Rappaport, 1981, 1987, 1988, 1990).

Têm sido cada vez mais reconhecidos e valorizados os contributos do empowerment para a promoção da saúde (Wallerstein, 1992; Wilkinson & Marmot, 2003, cit. por Becker et al, 2004).

Os resultados do Report Health Evidence Network (Wallerstein, 2006) evidenciam isso mesmo ao considerar a viabilidade de adoptar-se o empowerment como uma estratégia ao nível da saúde pública, pois a sua própria complexidade permite potencializar o alcance de bons resultados em ambientes complexos.

## **Cap. 4. Método**

Através do presente estudo procurou-se fundamentalmente, perceber se a Educação Não-Formal pode contribuir para o aumento da participação comunitária e do empowerment. Para tal, desenvolveu-se um estudo multimétodo que pretende ilustrar um processo de

avaliação de um Projecto de Educação Não-Formal, com vista à identificação dos resultados obtidos, no que concerne ao nível da participação comunitária e do empowerment dos respectivos participantes.

Deste modo, optou-se por avaliar um Curso de Longa Duração (CLD), de Educação Não-Formal, “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo” explorando intrinsecamente, “*a pertinência, os fundamentos teóricos, a produtividade, os efeitos e o rendimento de uma intervenção, assim como as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual se situa*” (Minayo, 2005).

A avaliação tem evoluído de uma perspectiva exclusivamente centrada na validação científica de uma determinada intervenção, para uma clara diversificação da sua aplicabilidade. É-lhe atribuído um papel de relevância ao nível dos resultados alcançados, na medida em que permite a monitorização e acompanhamento das intervenções. Independentemente do seu cariz ou fim, a avaliação pela sua forte componente prática, desempenha um importante papel na tomada de decisão sobre como conduzir as acções programadas, e possibilita identificar os resultados e o impacto das mesmas (McNamara, 1997).

Assim, de acordo com Penna Firme (2003, cit. por Minayo, 2005) a avaliação deverá implicar quatro dimensões: utilidade, viabilidade, ética e precisão técnica, na medida em que deve contribuir para algo, especificamente para a redução de incertezas em determinadas matérias e para a criação de respostas integradas, ser viável do ponto de vista funcional e do custo-benefício, salientar e salvaguardar os valores dos interessados e ser séria e rigorosa.

Neste processo de avaliação do CLD, recorreu-se à conjugação de diferentes técnicas de investigação no âmbito da recolha e tratamento da informação considerada pertinente para o alcance de conclusões. Deste modo, visou-se contornar estrategicamente, possíveis obstáculos à produção de resultados com a isenção possível, de influências do senso comum (exemplo: familiaridade com a realidade social). Assim, recorreu-se à triangulação de técnicas de investigação, qualitativas e quantitativas, sendo que, para além da observação participante (trabalho de campo) recorreu-se a questionários de auto-preenchimento e à técnica de focus group.

## **Procedimentos**

Neste sentido, e atendendo ao facto do presente trabalho pretender desenvolver produtos e resultados com utilidade prática para a comunidade, teve-se em consideração os princípios da investigação colaborativa identificados por Rappaport (1990).

Assim, todas as actividades de investigação foram desenvolvidas em articulação com os participantes no contexto de intervenção, fundamentando todo processo de investigação nas necessidades dos participantes e estruturando-o com vista a beneficiar os mesmos.

Com vista a estruturar o processo de avaliação do CLD, realizou-se em Abril de 2008 a primeira reunião com a nossa participação e da equipa de formadores do CLD. Para além da compreensão do próprio projecto procurou-se definir o objectivo da avaliação do mesmo. Assim, estipulou-se que o objectivo geral do presente estudo visaria avaliar os resultados do Curso de Longa Duração em iniciativas juvenis locais, de Educação Não-Formal, “Pequenas Acções Podem Melhorar o Mundo”.

Especificamente, pretende-se verificar se:

1. O CLD proporcionou reais oportunidades aos participantes para uma participação efectiva e de qualidade;
2. Existem diferenças do nível médio de empowerment, inicial e final, dos participantes;
3. Os objectivos do CLD foram alcançados;

Além disso, na fase inicial de execução do CLD, em Outubro de 2008, para além da nossa apresentação oficial, procurou-se esclarecer os participantes sobre as características, pertinência e utilidade do nosso papel, tendo também permitido ouvir, os profissionais envolvidos no planeamento e na execução do projecto em causa, bem como os próprios participantes, com o intuito de perceber as suas necessidades, interesses e expectativas em relação ao processo de avaliação do CLD. Estas informações pesaram na escolha dos instrumentos e das técnicas de investigação. Percebeu-se desde logo que a articulação de questionários de auto-preenchimento com a concretização de focus-group, aliado à observação participante representaria uma mais valia neste processo de investigação.

Ainda ao abrigo dos princípios da investigação colaborativa sustentados por Rappaport (1990), considerou-se pertinente uma compreensão qualitativa dos pontos de vista dos envolvidos com base nas suas opiniões. Neste caso, revelou-se crucial a relação de confiança e de respeito mútuo que se estabeleceu com os participantes e a investigadora.

Além disso, e porque se pretende que o presente estudo contribua, e tenha uma aplicação prática ao nível dos processos de mudança social, orientou-se todo o processo de avaliação do CLD para a identificação das potencialidades do projecto e dos participantes. Para tal, desenvolveu-se um processo reflexivo sobre os processos de participação e de empowerment dos participantes mas também dos próprios formadores, enquanto facilitadores desses processos.

### **Participantes**

Atendendo ao objectivo geral da avaliação em presença participaram no processo de investigação os próprios participantes e formadores do Curso de Longa Duração em iniciativas locais “Pequenas acções podem mudar o mundo”, membros de organizações juvenis, de diferentes nacionalidades do Continente Europeu, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos e, de ambos os sexos.

Importa salientar que ao longo do CLD, o grupo de participantes sofreu alterações, tendo-se mantido desde o início ao final 13 dos 26 participantes iniciais, sendo que, aderiram outros participantes representantes das mesmas organizações. Esta situação veio condicionar, por um lado, o alcance dos resultados esperados, e por outro, o próprio processo de avaliação do CLD.

Tendo em conta a referida irregularidade no grupo de participantes, e a conjugação de diferentes técnicas de investigação social, implementadas em diferentes fases do processo de avaliação do CLD, nem sempre foram envolvidos os mesmos participantes, atendendo ao objectivo de cada fase de recolha de dados. Deste modo, para que seja claro e coerente, optámos por apresentar uma caracterização mais aprofundada e concreta dos participantes, a acompanhar a apresentação dos resultados de cada fase.

## Instrumentos

Para levar a cabo a conjugação de diferentes técnicas de investigação recorreu-se a um conjunto de instrumentos estrategicamente seleccionados e/ou criados, com base na reflexão teórica.

### Ferramenta de Envolvimento Juvenil

A Ferramenta de Envolvimento Juvenil<sup>2</sup> (FEJ) (O'Connor & Zeldin, 2005; Zeldin, 2008), de auto-preenchimento, é uma das quatro ferramentas de recolha de dados que faz parte de um kit de recursos para programas de envolvimento juvenil: *Líderes Jovens e Adultos para um Programa de Excelência*<sup>3</sup> que foi desenvolvido para ser usado por jovens e por adultos, ao longo de 4 anos através de estudos piloto, no âmbito do estabelecimento de ligações comunitárias e de programas comunitários. À semelhança do que acontece com as restantes ferramentas do referido kit, o FEJ visa e proporciona o envolvimento activo dos jovens e dos adultos na recolha e produção de dados com pertinência ao nível do planeamento de acções, da comunicação com stakeholders e da formação de voluntários e de parceiros comunitários (O'Connor & Zeldin, 2005).

A FEJ baseia-se na investigação desenvolvida sobre o desenvolvimento juvenil e a mudança organizacional, e mede o grau de oportunidades efectivas para se ser ouvido, respeitado e considerado a sério, bem como, analisa os resultados que os jovens alcançam através da sua participação através de 25 itens divididos em 2 blocos de 12 questões cada, com diferentes escalas (O'Connor & Zeldin, 2008) e 1 bloco com 2 questões de resposta aberta. Este instrumento dirige-se a jovens e a adultos.

Para o primeiro bloco de 12 questões dedicadas à *eficácia do grupo*, que por sua vez se prende com as oportunidades e competências para o grupo se autonomizar no alcance das próprias expectativas, utiliza-se uma escala de 1 a 3, em que 1 corresponde a “Não é muito habitual no CLD, poderíamos fazer muito melhor”, o 2 “Por vezes é verdade, mas poderíamos melhorar”; e o 3 “É verdade, não precisamos de nenhuma melhoria. Para o segundo bloco, da questão 13 à 25, dedicado à *perspectiva dos participantes*, utiliza-se uma escala de 1 a 6, entre

---

<sup>2</sup> Traduzido de Youth Engagement Tool (YET)

<sup>3</sup> Traduzido de *Youth and Adult Leaders for Program Excellence (YALPE)*

discordo totalmente e concordo totalmente (1.Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Discordo um pouco; 4. Concordo um pouco; 5.Concordo; 6. Concordo totalmente).

A sua utilização na presente investigação obrigou a algumas adaptações com base nas características da população-alvo, tendo estas sido autorizadas pelo próprio autor Shepherd Zeldin.

No âmbito do CLD utilizaram-se duas versões, uma para os participantes e outra para os formadores. De acordo com o planeado, a sua aplicação ocorreu no final do CLD, no âmbito da actividade de avaliação sendo que 16 participantes e 4 formadores preencheram o mesmo.

### Escala de Empowerment

A Escala de Empowerment original foi obtida através da Newsletter da Community Mental Health Evaluation Initiative (CMHEI), publicada no site da mesma [http://www.ontario.cmha.ca/cmhei/newsletter/1999\\_07/1999\\_07\\_3.asp](http://www.ontario.cmha.ca/cmhei/newsletter/1999_07/1999_07_3.asp).

Composta por duas escalas, a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965) com os itens da Escala de Tomada de Decisão de Sally Rogers et al (1997), a Escala de Empowerment conjuga os itens de auto-estima da escala de Rosenberg, com os itens poder/impotência, activismo comunitário e autonomia, e auto-eficácia da escala de Tomada de Decisão de Sally Rogers (et al., 1997), baseando-se nos atributos do empowerment psicológico, num total de 23 questões de auto-preenchimento, que se baseiam numa escala de Likert de quatro pontos (concordo fortemente, concordo, discordo, e discordo fortemente).

#### *Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965)*

Para Rosenberg (citado por Santos & Maia, 1999) a auto-estima é como “(...) *uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objecto particular, a saber, o self*” (p. 31; citado por Santos e Maia, 1999). Em suma, está relacionada com a forma como os indivíduos se auto-perspectivam e valorizam e/ou confiam (ou não) nas suas próprias capacidades, entendendo-se que uma auto-estima positiva favorece a resistência às dificuldades e influencia positivamente o processo de tomada de decisão. Por outro lado, uma baixa auto-estima é associada a uma menor realização pessoal.

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg é um instrumento de avaliação da auto-estima ao abrigo de uma perspectiva unidimensional, criada originalmente para medir a auto-estima dos adolescentes, cuja amostra original data da década de 60 (Blascovich e Tomaka, 1991; Keith e Bracken, 1996; Strein, 1995; cit.por Santos & Maia, 1999), e que inclui 10 itens relacionados essencialmente com sentimentos de auto-valorização e auto-aceitação, as quais com orientação positiva (por exemplo: sinto que tenho boas qualidades) e/ou negativa (por exemplo: por vezes, sinto-me inútil).

Na sua aplicação, que pode ocorrer mediante entrevista num período médio de 5 minutos, tem-se recorrido maioritariamente à escala de Likert, com quatro alternativas de resposta: concordo fortemente, concordo, discordo e discordo fortemente (Santos & Maia, 1999).

A utilização desta escala em diversos estudos permitiu concluir que a escala apresenta bons níveis de consistência interna, através do *alpha de Cronbach*, com valores médios superiores a .80 (Dobash, Goudy, Keith e Powers, 1979; Fleming e Courtney, 1984; Gray-Little, Williams e Hancock, 1997; Hagborg, 1996; McCarthy e Hoge, 1982; O'Brieu, 1985; Prezza, Trombaccia e Armento, 1997; Vallieres e Vallerland, 1990; cit. por Santos & Maia, 1999). É considerada como possuindo um bom índice de unidimensionalidade, fiabilidade e validade, entre um largo número de grupos de amostras diferentes, especialmente adolescentes. Além disso, concluiu-se ainda que a escala avalia um único factor, a auto-estima global, o que facilita a relação com outros constructos psicológicos (Santos e Maia, 1999).

#### *Escala de Tomada de Decisão (Sally Rogers)*

A Escala de Tomada de Decisão originalmente desenhada por Sally Rogers e seus colegas teve em conta a definição de empowerment psicológico, associando-lhe quinze atributos, relacionados com elementos como controlo sobre a vida do indivíduo, obtenção de objectivos, auto-estima, e auto-eficácia.

Num estudo com enfoque em seis programas de auto-ajuda de New Hampshire, em resultado da soma e do cálculo da média para uma pontuação global de empowerment, a análise da variância indicou que a pontuação de empowerment não diferiu significativamente

entre os seis programas de auto-ajuda. Este estudo validou 28 itens da Escala pontuados com a Escala de Likert de 4 pontos (desde concordo totalmente a discordo totalmente) . As médias encontradas variavam entre 2.75 e 3.02. O *alpha de Cronbach* sugeriu uma considerável consistência interna ( $\alpha = .86$ ,  $N = 261$ ). Além disso, foram encontradas correlações positivas significativas entre empowerment e qualidade de vida ( $r = .36$ ,  $N = 254$ ,  $p < .001$ ), suporte social ( $r = .17$ ,  $N = 253$ ,  $p = .002$ ), o número de actividades de empowerment em que estavam envolvidos ( $r = .15$ ,  $N=261$ ,  $p = .02$ ) e auto-estima ( $r = .51$ ,  $N = 258$ ,  $p < .001$ ). A correlação com a auto-estima pode ser explicada, pelo menos em parte, pelo facto da escala ser composta por alguns itens que visam medir a auto-estima. Também foi encontrada uma correlação positiva entre empowerment e a satisfação dos participantes com os seus programas de auto-ajuda ( $r = .28$ ,  $N = .28$ ,  $p < .001$ ) (Rogers, 1997).

De acordo com Sally Rogers (1997), à semelhança da auto-estima, foram encontrados outros 4 factores ligados ao empowerment, nomeadamente, a *auto-eficácia*, que Bandura (1982, cit. por Medeiros et al, 2003) definiu como “a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas”, o *poder*, psicológico, sócio-cultural, político e económico e que se refere às capacidades do indivíduo para influenciar a comunidade, aceder e utilizar recursos e tomar decisões e para controlar a sua própria vida, o *activismo comunitário* que remete para a consciência crítica do contexto social e político circundante ao indivíduo e para o exercício da cidadania em colectivo e autónomamente, e a *justiça/raiva* relacionada com o uso positivo da “revolta” para influenciar outros.

Importa salientar que no âmbito do estudo em presença, utilizou-se a versão de 23 itens da Escala de Empowerment, adaptada ao objectivo e tendo em conta as características dos participantes, tendo a sua aplicação ocorrido na fase de acolhimento dos participantes, no início do projecto, e na fase de despedida. Ponderou-se a sua aplicação mais tarde, contudo a margem de tempo para a conclusão da investigação não seria espaçada no tempo o suficiente para se poder ocorrer uma mudança significativa.

Tendo em conta o objectivo da utilização da escala de empowerment, embora se tenha aplicado a todos os participantes que participaram no primeiro e no último seminário do CLD, foi necessário eliminar os questionários daqueles que apenas participaram na fase final do projecto. Assim, analisaram-se 13 questionários relativos a 13 participantes que integraram e participaram no projecto desde, pelo menos, a 2ª fase do CLD até à 5ª fase.

### Instrumentos adicionais

De modo a assegurar a avaliação contínua do CLD, criou-se ainda um questionário de satisfação para aplicar no final de cada encontro presencial do CLD (dois seminários e o curso) aos respectivos participantes, com enfoque em 5 grandes áreas: satisfação global com o seminário, perspectiva sobre o processo de execução do seminário, aprendizagens alcançadas, o próprio contributo dos participantes, e impressões gerais. O referido questionário conjuga respostas fechadas com escalas de 1 (insuficiente) a 5 (excelente) e/ou do tipo sim/não, com respostas abertas.

Além disso criou-se um guião com vista à recolha de dados relativa ao alcance dos objectivos específicos do CLD, utilizado nos 2 focus group dinamizados, o primeiro no final da 2ª fase do CLD e o segundo, no final da 5ª fase, com os participantes de cada uma das fases.

Procedeu-se ainda à criação de um quadro lógico, onde se procurou compilar e sistematizar toda a informação pertinente, relativa ao enquadramento do próprio CLD.

Finalizando o rol de instrumentos, criou-se um questionário que conjuga perguntas de resposta fechada do tipo sim/não e perguntas de resposta aberta, a aplicar 3 meses depois da conclusão do CLD, com o objectivo de avaliar possíveis mudanças e evoluções no nível de participação dos participantes do referido CLD.

### Diário de Campo

No presente estudo, procedeu-se à elaboração de um diário de campo, no âmbito da observação participante. Esta técnica da investigação social qualitativa, permitiu ao longo de todo o CLD recolher dados pertinentes sobre comportamentos ou acontecimentos observáveis, úteis para dissipar algumas incertezas e para enriquecer e consolidar as conclusões sobre os dados recolhidos. Deste modo, seguindo os mandamentos da observação participante, a investigadora não assumiu um papel meramente passivo, participando nos eventos que estudados e interagindo com os participantes dos mesmos, recorrendo para tal, a todos os sentidos (Valladares, 2007). Curiosamente muitas vezes a investigadora sentiu-se mais observada do que observadora.

Importa salientar que as reflexões obtidas através da observação participante serão integradas na análise de resultados e respectivas conclusões.

### **Apresentação dos Resultados**

#### **Resultados da Pesquisa Documental: Enquadramento do Curso de Longa Duração**

O Curso de Longa Duração em iniciativas locais, transnacional, “Pequenas acções podem mudar o mundo” foi implementado no âmbito do Programa Juventude em Acção<sup>iv</sup> pela Organização Juvenil Não-Governamental “Youth for Exchanging and Understanding (YEU)”.

De acordo com o coordenador do CLD, através do projecto procurou-se estimular e capacitar jovens para participarem activamente, enquanto elementos replicadores, nas iniciativas locais, e provar que a participação na sociedade é uma forma de cumprirmos a nossa missão de vida.

Assim, ao longo de 9 meses de aprendizagem intensiva, a equipa do CLD propôs-se a empoderar e capacitar jovens líderes e trabalhadores, activos em organizações membro e/ou parceiras da YEU, para desenvolver projectos juvenis locais e estratégias de cooperação baseadas em valores de democracia, sociedade civil, participação juvenil e educação intercultural, numa perspectiva local, regional e Europeia, através do uso de metodologias da Educação Não-Formal. Ou seja, proporcionando um processo de aprendizagem em aberto, baseado na troca de experiências, que conjuga formação presencial e à distância, com os seguintes objectivos específicos:

1. Reflectir sobre a expressão e relevância de conceitos tais como, a democracia, a participação juvenil, políticas de desenvolvimento juvenil, ENF, Direitos Humanos e aprendizagem intercultural;
2. Promover os princípios da participação juvenile democrática a nível local, regional and nacional;

3. Reflectir sobre o papel e a função de cada actor da sociedade civil (jovens, ONGs. Autoridades publicas a nível local, regional e nacional) e como conseguir a sua cooperação;
4. Iniciar acções locais inovadoras com base na análise das necessidades;
5. Desenvolver as competências dos participantes ao nível do trabalho de equipa, gestão de projectos e da construção de parcerias;
6. Motivae e capacitar os participantes para agir como multiplicadores, partilhando as suas competências e experiências;
7. Criar um espaço de partilha de boas práticas em intervenção local com jovens de toda a Europa;
8. Promover a ENF, a educação de pares e o processo de aprendizagem ao longo da vida;
9. Cooperar numa rede com outros participantes estimulando as organizações locais a contribuir para a construção da sociedade civil.

O CLD apresenta ainda a seguinte estrutura e calendarização:

Fase	Actividade	Actores	Quando	Onde	Resultados Esperados	
Preparação da Execução do Projecto	Encontro de preparação da execução do projecto	1 Coordenador do Curso, 3 Formadores 1 administrativa, e 1 Intestigadora/ avaliadora	Abril (2º fim-de-semana) 2008	Oeiras, Portugal	No final do curso os participantes devem ter capacidade para: 1. Preparar, executar e avaliar um projecto,	
Execução do Projecto	1ª fase (presencial)	Seminário “Participação Juvenil e Impacto local”	Equipa formativa, 1 administrativa, 1 investigadora, participantes e membros da comunidade local	Outubro, (6 a 13) 2008	Alvito, Portugal	2. Inspirar outros para agir, 3. Desenvolver acções locais baseadas nas necessidades, 4. Lidar com a diversidade e desenvolver competências
	2ª Fase (à distância) <sup>4</sup>	Análise das necessidades locais	Equipa Formativa e participantes	Outubro a Fevereiro	Comunidades locais	

<sup>4</sup> Durante cada uma das fases implementadas à distância os participantes tinham acompanhamento contínuo dos formadores através de uma plataforma de e-learning, a Wiki LTTC (Long-Term Training Course) 2008-2009, que funcionando como um canal de comunicação possibilitava a partilha e troca de informações, anexar trabalhos produzidos, fotografias e fazer pontos de situação relativos ao projecto, etc.

3ª Fase (presencial)	Curso “Pequenas acções importam – vamos começar a mudar o mundo”	Equipa formativa, investigadora, 1 administrativa, participantes e membros da comunidade local	Fevereiro (22 a 28) 2009	Allariz, Galiza	interculturais, 5. Contribuir para o reforço da capacidade da ONG, 6. Agir como multiplicadores,
4ª Fase (à distância)	Desenvolvimento de acções locais	Equipa Formativa, participantes e destinatários das acções	Fevereiro a Julho	Comunidades locais	7. Compreender os princípios e valores da Educação Não-Formal e da educação entre pares
5ª Fase (presencial)	Seminário de Avaliação “O que vem a seguir?”	Equipa formativa, 1 Investigadora, 1 administrativa, participantes e membros da comunidade local	Julho (12 a 20) 2009	Mosty, Polónia	

**Figura 2:** Quadro lógico do Projecto “Curso de Longa Duração em iniciativas locais “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”

Importa salientar que a língua inglesa, foi estipulada como a língua oficial de comunicação entre os intervenientes do CLD.

### Satisfação com o CLD

A análise dos questionários de satisfação foi realizada e produzida em inglês, por ser a língua oficial do CLD, com vista a ser partilhada num curto espaço de tempo, com os próprios participantes e com toda a equipa formativa. Os resultados poderão ser consultados no, sendo que, proceder-se-à à apresentação sistematizada e em português no corpo do presente trabalho.

Assim, importa salientar que na primeira fase, obtiveram-se 24 questionários preenchidos, na 3ª fase foram-se preenchidos 15 questionários, e na 5ª fase, 17 questionários.

No que concerne à satisfação global com os dois seminários e o curso implementados, na 1ª, 3ª e 5ª fase do CLD, conforme consta no quadro lógico de enquadramento do projecto, observou-se que numa escala de 1 (Insuficiente) a 5 (excelente), a média de respostas para os itens: Informação assegurada sobre o seminário, a intervenção dos formadores, a atmosfera

criada no grupo, o suporte logístico e o seminário de uma forma global, variou entre 3.92 e 4.58 na 1ª fase, entre 3.36 e 4.80 na 3ª fase, e entre 3.65 e 4.59 na 5ª fase, revelando um elevado nível de satisfação transversal às três actividades, oscilando especificamente entre muito bom e excelente.

Relativamente à execução das referidas actividades, e através da mesma escala anteriormente utilizada, verificou-se que para os itens: a missão e objectivos específicos do CLD e/ou do Seminário foram claramente apresentados; o programa, estrutura e sequência suportam os objectivos do seminário/curso; as actividades implementadas adequaram-se aos objectivos estabelecidos; os conteúdos abordados permitiram a consciencialização dos participantes sobre a análise das necessidades locais; as exigências do seminário/curso desafiaram os participantes intelectualmente; e a diversidade de métodos utilizados melhoraram a qualidade e eficácia das actividades, as médias observadas oscilaram entre 3.67 e 4.38 na 1ª fase, 3.67 e 4.33 na 3ª fase, e 4.20 e 4.53 na 5ª fase. O que revela um nível de satisfação bom a excelente com o processo de execução do CLD.

Seguindo a mesma lógica, e utilizando a mesma escala, no que diz respeito às aprendizagens alcançadas, para os itens: o teu nível de conhecimento inicial sobre os tópicos abordados; o teu nível actual de conhecimentos sobre os tópicos abordados; e como classificarias a qualidade do processo de aprendizagem, na 1ª fase observou-se uma média de resposta de 3.25 para o primeiro item, de 3.88 para o 2º item e de 4.04 para o 3º item. Na 2ª fase observou-se uma média de respostas de 3 para o primeiro item, de 3.87 para o 2º item e de 4.28 para o 3º item. E na 3ª fase uma média de resposta de 3.56 para o primeiro item, de 4.06 para o 2º item e de 4.53 para o 3º item. Estes resultados revelam que em todas as fases os participantes reconheceram haver uma evolução no nível de conhecimentos sobre os tópicos abordados, ideia que é consolidada com as médias referentes ao nível de qualidade, atribuído pelos próprios, do processo de aprendizagem nas 3 fases do CLD, que numa escala de insuficiente a excelente a posicionam no nível bom.

Este reconhecimento do aumento de conhecimentos no âmbito do CLD ganha mais força com os resultados para o item: sentes ter apreendido um elevado conhecimento prático com este seminário/curso, tendo-se observado que numa resposta do tipo sim/não, 66.67% dos participantes da 1ª fase, 93.3% dos participantes da 3ª fase e 60% dos participantes da 5ª fase optaram pela resposta sim.

Já no que se refere ao bloco de itens de avaliação sobre a satisfação com o próprio contributo para o CLD, verificou-se que para os itens: trabalhaste muito para corresponder às exigências do CLD; durante o seminário/curso foste encorajada pelos formadores a participar activamente; apoiaste outros participantes do grupo no processo de aprendizagem; auto-desafiaste-te e aos outros; trouxeste propostas construtivas para o campo da discussão em grupo, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) observaram-se médias que oscilaram entre 3.54 e 4.13 na primeira fase, entre 3.27 e 4.27 na 3ª fase, e entre 3.59 e 4.35 na 5ª fase. Os resultados apresentados demonstram que os participantes em média, concordaram com os itens apresentados.

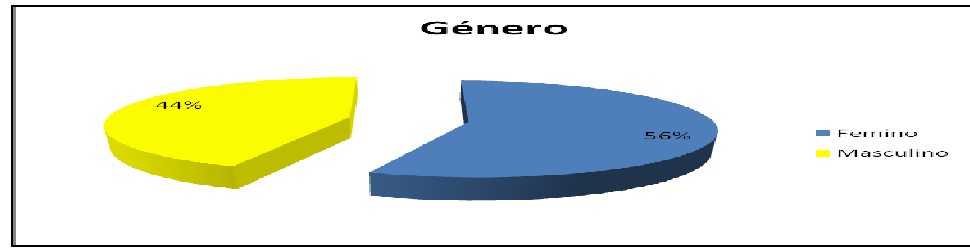
No que respeita às impressões gerais, há a destacar as respostas ao item relacionado com as expectativas sobre cada fase do projecto, sendo que neste caso numa escala de 1 (longe de terem sido alcançadas) a 5 (excedidas) se observou que na 1ª fase, 4.17% dos participantes considerou não ter alcançado as expectativas iniciais sobre o seminário, em igual percentagem, especificamente 45.83% dos participantes consideraram ter alcançado mais ou menos e/ou ter alcançado as expectativas iniciais, e 4.17% consideraram ter excedido. Na 3ª fase, 20% dos participantes consideraram ter alcançado mais ou menos, as referidas expectativas, 46.67% reconheceram terem alcançado as expectativas, e 26,67% dos participantes consideraram ter excedido as expectativas. Finalmente, na 5ª fase observou-se que 6.67% dos participantes consideraram não ter alcançado as expectativas iniciais, 46.67% dos participantes revelou tê-las alcançado mais ou menos, 26.67% dos participantes demonstrou que alcançou as referidas expectativas e 33.33% dos participantes referiu ter excedido as expectativas.

### Participação

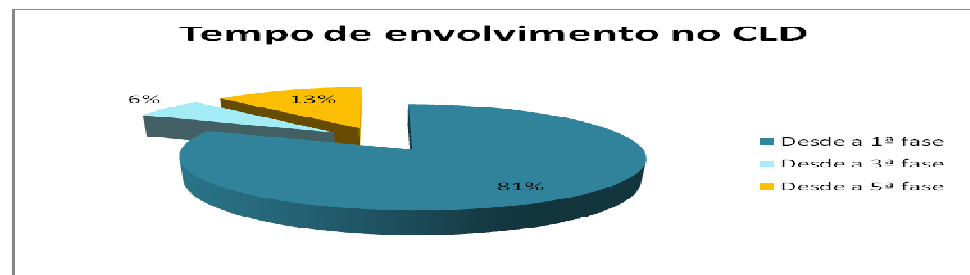
- Participantes do CLD

No âmbito da aplicação da Ferramenta de Envolvimento Juvenil obtiveram-se os seguintes resultados relativamente aos participantes, nos diferentes blocos de questões:

#### I. Informação Geral

**Género:****Figura 3:** Distribuição do grupo quanto ao género

Dos 16 participantes envolvidos no preenchimento do FEJ, 44% são do sexo masculino (n=7 participantes) e 56% são do sexo feminino (n=9 participantes).

**Tempo de envolvimento no CLD:****Figura 4:** Tempo de envolvimento dos participantes no CLD

Dos 16 participantes envolvidos no preenchimento do FEJ, 81% esteve envolvido no CLD desde a 1ª fase (n= 13 participantes), 6% desde a 3ª fase (n= 1 participante), e 13% desde a 5ª fase (n= 2 participantes).

**Idade:**

Em relação à idade do grupo de 16 participantes envolvidos no preenchimento do FEJ, verificou-se que oscilaram num intervalo entre 18 e 30 anos.

## II. Eficácia do Grupo

Questão	Médias
1. No CLD, os participantes têm o que precisam para serem eficientes (pessoas, informação, materiais, etc).	2,7
2. No CLD, os participantes fazem escolhas e tomam decisões sobre o que querem fazer.	2,4
3. No CLD, é claro que os participantes e os formadores respeitam-se mutuamente.	2,7
4. No CLD os participantes não se sentem dominados pelos formadores.	2,6
5. Os participantes aprendem com os formadores durante o CLD.	2,8
6. Os participantes têm uma palavra a dizer na definição da agenda e dos objectivos de trabalho do CLD.	2,2
7. As pessoas no CLD falam honestamente umas com as outras.	2,5
8. As pessoas neste CLD parecem gostar realmente umas das outras.	2,8
9. Os participantes e os formadores confiam uns nos outros.	2,8
10. No CLD os formadores aprendem com os participantes.	2,4
11. Os formadores e os participantes estão entusiasmados com as coisas que acontecem no CLD.	2,6
12. Há um bom balanço de poder entre os participantes e os formadores do CLD.	2,7

1. Não é muito habitual no CLD; poderíamos fazer muito melhor; 2. No CLD, por vezes é verdade, mas poderíamos melhorar; 3. No CLD, é verdade, não precisamos de nenhuma melhoria).

**Tabela 1:** Eficácia do Grupo de Participantes

**Em suma:** Na perspectiva dos participantes, e tendo em conta as médias das respostas dadas que oscilam entre 2.2. e 2.8, podemos verificar que entre as perguntas 1 e 12, numa escala de 1 a 3, domina o nível 2 da escala ( por vezes é verdade mas poderíamos melhorar) e o ponto 3 (é de veras verdade, não precisamos de melhorar nada) da referida escala, pelo que podemos verificar que:

Por um lado, domina a ideia de que no âmbito do CLD o grupo sentiu ter tudo o que precisava (informação, materiais, suporte, etc) para os seus membros serem eficientes mas por outro, no que que respeita às escolhas e tomadas de decisão, os participantes consideram que embora o grupo revele capacidade para fazer escolhas e para tomar decisões sobre o que querem fazer, poderiam melhorar esse aspecto.

Além disso, as respostas dos participantes revelaram a existência de respeito mútuo dentro do grupo e na interacção com os facilitadores. Observou-se ainda que o grupo de participantes não sente que houvesse um domínio exacerbado dos formadores sob o grupo, mas antes que durante o CLD aprenderam muito com eles.

No que concerne ao facto dos participantes terem voz activa na agenda e/ou ao nível dos objectivos de trabalho no âmbito do CLD, o grupo revelou concordar que houve espaço para tal mas que é um aspecto que poderia ser melhorado.

De acordo com os resultados dominou o sentimento de que os participantes e os facilitadores falavam honestamente uns com os outros, e que gostavam mesmo uns dos outros, sem ser necessária nenhuma melhoria a este nível.

Apesar de considerarem que os formadores aprenderam bastante com o grupo durante o CLD, há uma tendência para defenderem que poderia ter sido melhor.

Na perspectiva dos participantes não há nada a melhorar no que concerne ao nível de entusiasmo, quer dos participantes, quer dos formadores, relativamente ao que aconteceu e ao que foi concretizado durante o CLD, bem como, ao nível da distribuição de poder entre os participantes e os formadores.

### III. Perspectiva dos Participantes

<b>Questão</b>	<b>Média</b>
13. No CLD, consigo exprimir as minhas ideias, preocupações e opiniões publicamente.	5.3
14. No CLD, tenho oportunidades suficientes para trabalhar com os adultos (formadores, pessoas da comunidade local, equipa, etc) no desenvolvimento de actividades e eventos.	4.7
15. Os formadores do CLD ajudam-me a resolver problemas e dão-me orientações em vez de me dizer estritamente o que fazer.	5.1
16. As responsabilidades que me foram atribuídas no âmbito do CLD são um desafio e interessantes.	5,4
17. Se durante o CLD eu discordar com o que os outros dizem, não hesito em manifestar-me.	4,9
18. As minhas ideias e sugestões são tidas em consideração pelos outros participantes e pelos formadores do CLD.	4,6
19. Participar no CLD deu-me mais confiança para me expressar.	5.2
20. O meu envolvimento no CLD ajudou-me a desenvolver as minhas competências de planeamento e de coordenação.	5.3
21. O meu envolvimento neste CLD está a ajudar-me a saber movimentar-me no sentido pretendido	5.1

<b>na minha organização/comunidade.</b>	
<b>22. Devido ao meu envolvimento no CLD, eu sei onde procurar o suporte e os recursos na minha comunidade para alcançar aquilo que entendo ser importante.</b>	4.8
<b>23. No CLD, aprendi sobre como envolver outros na minha comunidade/organização.</b>	4.7
<b>24. O meu envolvimento no CLD contribuiu para que os participantes e os formadores tomem melhores decisões.</b>	4.1
<b>25. Os formadores do CLD ajudou os participantes a tomar melhores decisões.</b>	5.1

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Discordo um pouco; 4. Concordo um pouco; 5. Concordo; 6. Concordo totalmente.

**Tabela 2:** Perspectiva dos Participantes

**Em suma:** Tendo em conta a média das respostas dadas, as quais oscilam entre 4.1 e 5.4, podemos verificar que entre as perguntas 13 e 25, numa escala de 1 a 6 em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 6 a “concordo totalmente”, domina a resposta “concordo”, com excepção da pergunta número 24 cuja média de respostas se situa no “concordo um pouco”.

Deste modo, observou-se que a maioria do grupo concorda que no âmbito do CLD os participantes manifestarem as suas ideias, preocupações e opiniões publicamente. Além disso, concordam que houve oportunidade para os participantes trabalharem em conjunto com adultos (formadores, pessoas da comunidade, equipa do CLD, etc) na concretização de iniciativas e actividades.

De acordo com a opinião do grupo, os formadores ajudaram o grupo a resolver problemas dando orientações em vez de indicar o que fazer concretamente.

Além disso, o grupo de participantes tende a concordar que as responsabilidades atribuídas durante o CLD foram interessantes e um desafio. Dominou ainda a ideia de que caso alguém não concordasse com o que outros dissessem durante o CLD, não houve hesitação em o grupo se manifestar sobre tal, sendo que, o grupo sentiu que as suas ideias e sugestões foram tidas em séria consideração pelos demais.

Tendo em conta a média de respostas já referida, observou-se ainda que o grupo considera que a sua participação no CLD contribuiu para se tornarem mais confiantes para se expressarem e para o desenvolvimento das suas competências de planeamento e de coordenação bem como ajudou a que os participantes comesçassem a mover-se na sua

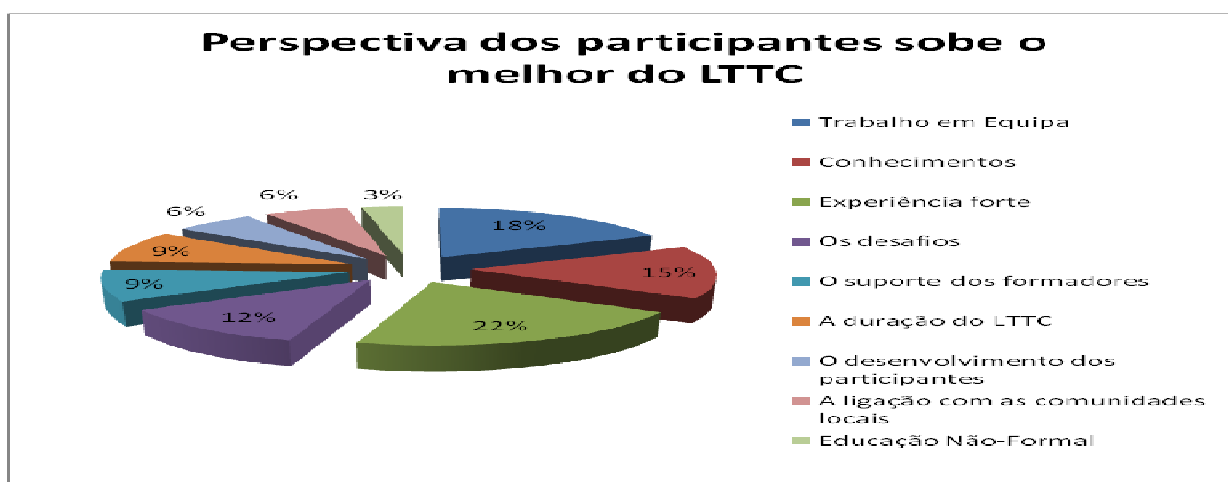
organização e/ou comunidade no sentido desejado e a procurarem na própria, os recursos e suporte necessários.

Destaca-se ainda, a ideia comum no grupo, de que o CLD permitiu perceber e aprender sobre como mobilizar e envolver na sua comunidade e/ou organização. E ainda, de que por um lado, a participação de cada um no CLD ajudou os demais participantes e os próprios formadores a tomarem melhores decisões, e por outro, de que os formadores ajudaram os participantes a também tomarem melhores decisões.

#### IV. Comentários

Relativamente às questões 26 e 27, ambas de resposta aberta, observaram-se os seguintes resultados:

26. Indica um ou dois aspectos positivos do CLD.

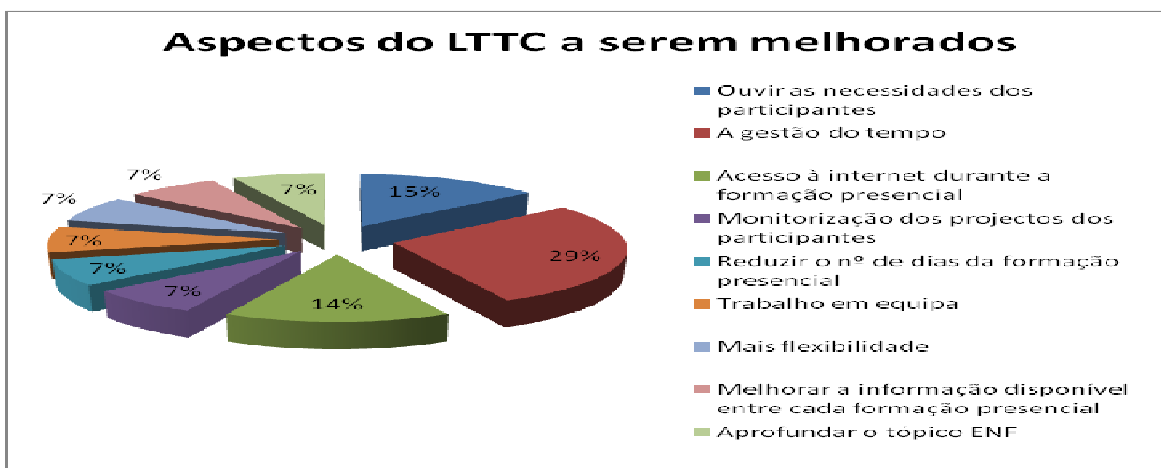


**Figura 5:** Perspectiva dos participantes sobre o melhor do CLD

**Em suma:** No que concerne à identificação de pelo menos um a dois aspectos positivos do CLD, podemos verificar que na perspectiva dos participantes se destacou o facto de o considerarem no seu todo como uma experiência forte (n= 7; 22% dos participantes), e deste proporcionar e estimular o trabalho em equipa (n= 6; 18% dos participantes). Além disso, também destacaram a aquisição de conhecimentos (n=5; 15% dos participantes), os desafios colocados (n=4; 12% dos participantes), a duração do CLD (n=3; 9% dos participantes), o suporte prestado pelos formadores (n=3; 9% dos participantes), o facto de ter

contribuído para o próprio desenvolvimento dos participantes (n=2; 6% dos participantes), a ligação estabelecida com as comuniades locais (n=2; 6% dos participantes) e a educação não-formal (n=1; 3% dos participantes).

27. Indica um ou dois aspectos do CLD que realmente gostarias de ver melhorados.



**Figura 6:** Aspectos do CLD a serem melhorados

**Em suma:** De acordo com os participantes no âmbito do CLD deveria melhorar-se a gestão de tempo (n=4; 29% dos participantes), ouvir-se mais as necessidades dos participantes (n= 3; 15% dos participantes) e facilitar o acesso à internet durante a fase de formação presencial (n=2; 14% dos participantes).

Além disso, gostariam ainda de ver melhorados os seguintes pontos: a monitorização dos projectos dos participantes, o trabalho em equipa, o nível de flexibilidade, a informação disponibilizada entre cada uma das fases da formação residencial (n=1; 7% dos participantes). Ainda, se observou que os participantes defendem o aprofundamento do tópico Educação Não-Formal (n=1; 7% dos participantes) e a redução de dias dedicados à formação residencial (n=1; 7% dos participantes).

O mesmo questionário foi aplicado aos formadores com as necessárias adaptações, sendo que se observaram os seguintes resultados:

- Formadores do CLD

No âmbito da aplicação da Ferramenta de Envolvimento Juvenil obtiveram-se os seguintes resultados relativamente aos participantes, nos diferentes blocos de questões:

### I. Informação Geral

Os 4 formadores participantes no CLD e que responderam ao FEJ são maioritariamente do sexo masculino, sendo que, apenas há um formador do sexo feminino. E o intervalo de idades dos mesmos oscila entre os 28 e os 35 anos, sendo que, todos estiveram envolvidos em todas as fases do CLD.

### II. Eficácia do Grupo

Questão	Médias
1. No CLD, os participantes têm o que precisam para serem eficientes (pessoas, informação, materiais, etc).	2,25
2. No CLD, os participantes fazem escolhas e tomam decisões sobre o que querem fazer.	2,25
3. No CLD, é claro que os participantes e os formadores respeitam-se mutuamente.	2,25
4. No CLD os participantes não se sentem dominados pelos formadores.	3
5. Os participantes aprendem com os formadores durante o CLD.	2,25
6. Os participantes têm uma palavra a dizer na definição da agenda e dos objectivos de trabalho do CLD.	1,75
7. As pessoas no CLD falam honestamente umas com as outras.	2
8. As pessoas neste CLD parecem gostar realmente umas das outras.	2
9. Os participantes e os formadores confiam uns nos outros.	2,25
10. No CLD os formadores aprendem com os participantes.	2
11. Os formadores e os participantes estão entusiasmados com as coisas que acontecem no CLD.	2,25
12. Há um bom balanço de poder entre os participantes e os formadores do CLD.	2,25

1. Não é muito habitual no CLD; poderíamos fazer muito melhor; 2. No CLD, por vezes é verdade, mas poderíamos melhorar; 3. No CLD, é verdade, não precisamos de nenhuma melhoria).

**Tabela 3:** Eficácia do Grupo de Formadores

**Em suma:** Na perspectiva dos formadores, e tendo em conta as médias das respostas dadas que oscilam entre 1.75 e 3, podemos verificar que entre as perguntas 1 e 12, numa escala de 1 a 3, domina o nível 2 da escala ( por vezes é verdade mas poderíamos melhorar) sendo que, apenas a uma resposta foi atribuído o nível 3 (é de veras verdade, não precisamos de melhorar nada) da referida escala, pelo que podemos verificar que:

Por um lado, no âmbito do CLD os formadores sentiram predominantemente que por um lado, os próprios e os participantes tiveram o que precisavam (informação, materiais, suporte, etc) para serem eficientes, mas poderia ser melhorado. O mesmo acontece no que respeita às escolhas e tomadas de decisão, sendo que, os formadores consideram que embora o grupo revele capacidade para fazer escolhas e para tomar decisões sobre o que querem fazer, poderiam melhorar esse aspecto.

Além disso, as respostas dos formadores revelaram que também o respeito mútuo dentro do grupo de participantes e para com os formadores poderia ser melhorado. Observou-se ainda que o grupo de formadores não sente que houvesse um domínio exacerbado dos próprios sob o grupo, e defendem que embora os participantes tenham aprendido com os próprios durante o CLD, também poderiam ter aprendido mais.

No que concerne ao facto dos participantes terem voz activa na agenda e/ou ao nível dos objectivos de trabalho no âmbito do CLD, os formadores revelaram concordar que houve espaço para tal mas que é um aspecto que poderia ser melhorado.

De acordo com os resultados dominou o sentimento de que os participantes e os formadores falavam honestamente uns com os outros, e que gostavam mesmo uns dos outros, sem ser necessária nenhuma melhoria a este nível.

Apesar de considerarem que os próprios aprenderam bastante com o grupo de participantes durante o CLD, há uma tendência para defenderem que poderia ter sido melhor.

Na perspectiva dos formadores, também poderiam ocorrer melhorias no que concerne ao nível do entusiasmo, quer dos participantes, quer dos próprios, relativamente ao que aconteceu e ao que foi concretizado durante o CLD, bem como, ao nível da distribuição de poder entre ambas as partes.

### III. Perspectiva dos Formadores

Questão	Média
13. No CLD, consigo exprimir as minhas ideias, preocupações e opiniões publicamente.	5.5
14. No CLD, tenho oportunidades suficientes para trabalhar com os participantes no desenvolvimento de actividades e eventos.	5.25
15. Os formadores do CLD ajudam os participantes a resolver problemas e dão-lhes orientações em vez de me dizer estritamente o que fazer.	5.5
16. As responsabilidades que me foram atribuídas no âmbito do CLD são um desafio e interessantes.	5.75
17. Se durante o CLD os participantes discordarem com o que os outros dizem, não hesitam em manifestarem-se.	4.75
18. As ideias e sugestões dos participantes do CLD são tidas em séria consideração.	5.5
19. Trabalhar no CLD deu-me mais confiança para me expressar.	5.5
20. O envolvimento dos participantes no CLD ajudou-os a desenvolver as suas competências de planeamento e de coordenação.	5.5
21. O envolvimento dos participantes neste CLD ajudou-os a saberem movimentar-se no sentido pretendido na sua organização/comunidade.	5.25
22. CLD, os participantes eu sei onde procurar o suporte e os recursos na minha comunidade para alcançar aquilo que entendo ser importante.	4.75
23. Os formadores expuseram os participantes do CLD, a estratégias para identificar contactos na sua comunidade/organização que possam ser um suporte para os próprios alcançarem o que julgam ser importante para a comunidade/organização.	5
24. As minhas contribuições ajudaram os participantes e os outros formadores a tomarem melhores decisões.	5.25
25. O envolvimento dos participantes no CLD ajudou o grupo (participantes e formadores) a tomar melhores decisões.	4

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Discordo um pouco; 4. Concordo um pouco; 5. Concordo; 6. Concordo totalmente.

**Tabela 4:** Perspectiva dos Formadores

**Em suma:** Tendo em conta a média das respostas dadas, as quais oscilam entre 4 e 5.75, podemos verificar que entre as perguntas 13 e 25, numa escala de 1 a 6 em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 6 a “concordo totalmente”, dominam as respostas “concordo” e “concordo totalmente”, com excepção da pergunta número 25 cuja média de respostas se situa no “concordo um pouco”.

Deste modo, observou-se que os formadores concordam que no âmbito do CLD os participantes manifestaram as suas ideias, preocupações e opiniões públicamente. Além disso, concordam que houve oportunidade para os participantes trabalharem em conjunto com adultos (formadores, pessoas da comunidade, equipa do CLD, etc) na concretização de iniciativas e actividades.

De acordo com a média de respostas, os formadores concordam totalmente por um lado, que ajudaram o grupo a resolver problemas dando orientações em vez de indicar o que

fazer concretamente, e por outro, que as responsabilidades atribuídas durante o CLD foram interessantes e um desafio.

Dominou ainda a ideia, como é possível observar através da média obtida (4.75 = concordo), de que face à não concordância com o que outros dissessem durante o CLD, não houve hesitação em o grupo se manifestar sobre tal. Além disso, os próprios formadores concordaram totalmente que as ideias e sugestões dos participantes foram tidas em séria consideração pelos demais.

Tendo em conta a média de respostas já referida, observou-se ainda que os formadores concordaram totalmente que a participação dos jovens no CLD contribuiu para estes se tornarem mais confiantes para se expressarem e para o desenvolvimento das suas competências de planeamento e de coordenação, e concordaram que também os ajudou a começarem a mover-se na sua organização e/ou comunidade no sentido desejado e a procurarem na própria, os recursos e suporte necessários.

Além disso, os formadores concordaram que expuseram os participantes do CLD, a estratégias para identificar contactos na sua comunidade/organização que possam ser um suporte para os próprios alcançarem o que julgam ser importante para a comunidade/organização, e que a participação de cada um dos formadores e dos participantes no CLD ajudou os demais participantes e formadores a tomarem melhores decisões.

#### IV. Comentários

Relativamente às questões 26 e 27, ambas de resposta aberta, observaram-se os seguintes resultados, os quais serão apresentados por pontos na seguinte figura:

<b>26. Indica um ou dois aspectos positivos do CLD.</b>	<b>27. Indica um ou dois aspectos do CLD, que realmente gostarias de ver melhorados.</b>
Duração do CLD.	Trabalho de grupo (participantes e formadores). Haver uma selecção no final da 1ª fase do CLD, dos participantes que deveriam continuar a participar nas fases seguintes.
Diversidade de personalidade e de background dos participantes.	Haver mais espaço de manobra para a aprendizagem sobre avaliação de projectos.

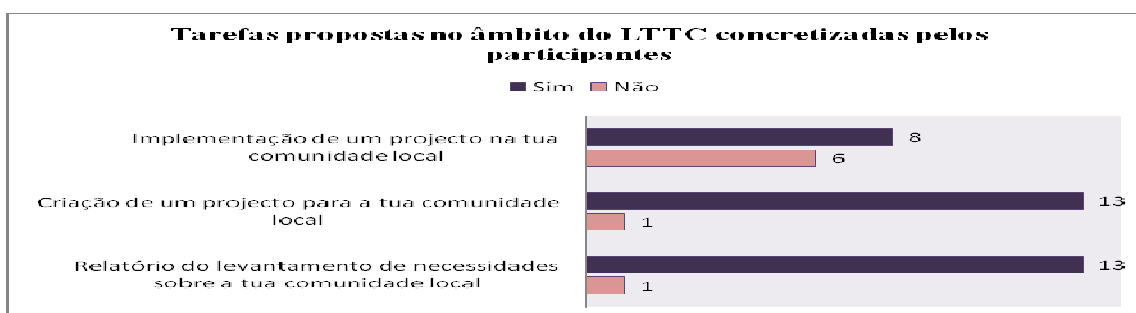
	Melhor gestão de conflitos dentro do grupo em determinadas situações.
A capacitação e empoderamento dos participantes.	Assegurar oportunidades de reflexão em grupo na última fase.
	O processo de e-learning.
	A selecção dos participantes.

**Figura 7:** Dados relativos às respostas às perguntas 26 e 27 da FEJ aplicada aos formadores

Objectivando-se a percepção do impacto do projecto no nível de participação dos jovens, aplicou-se ainda um questionário 3 meses após a conclusão do CLD, criado especificamente para o efeito. Para tal, enviou-se o referido questionário via e-mail no início do mês de Outubro, para todos os participantes, tendo-se estipulado um período de 3 semanas para o devolverem devidamente preenchido. A esse período de tempo acrescentou-se mais uma semana, tendo sido enviado um novo e-mail a lembrar o propósito e a importância do envio do respectivo questionário.

Foram devolvidos preenchidos 14 dos 30 questionários enviados, cuja análise detalhada permitiu observar os seguintes resultados:

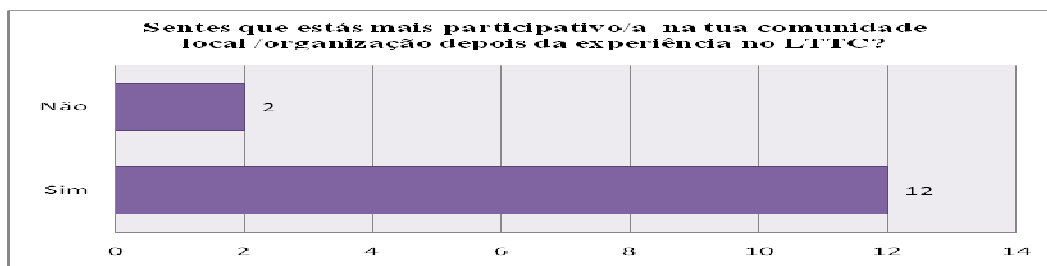
1. Que tarefas propostas no âmbito do CLD concretizaste?



**Figura 8:** Tarefas propostas no âmbito do CLD, concretizadas pelos participantes.

**Em suma:** Tendo como base os 14 questionários preenchidos verificou-se que a maioria dos participantes concretizou o relatório de levantamento de necessidades (N=14; n=13 participantes), criou um projecto para a sua comunidade local (N=14; n=13 participantes) e implementou o referido projecto na sua comunidade local (N=14; n=8 participantes).

2. Sentes que estás mais participativo/a na tua comunidade local/organização depois da experiência no CLD?



**Figura 9:** Sentes que estás mais participativo/a na tua comunidade local/organização depois da experiência no CLD?

**Em suma:** A grande maioria dos participantes que responderam ao questionário (N=14; n=12 participantes) revelaram sentir-se mais participativos na sua comunidade local/organização, depois da experiência no CLD.

### Empowerment

Entre as pretensões do presente estudo encontra-se a verificação do nível de empowerment do grupo de participantes, antes e depois de terem frequentado o CLD, com o fim último de poder avaliar potenciais diferenças. Assim, procurou-se verificar através da aplicação da Escala de Empowerment se existe uma correlação entre a variável independente, ter frequentado ou não o CLD, e a variável dependente, score de Empowerment.

Pelas condicionantes já referidas no presente relatório de investigação relativamente ao tamanho da amostra, e sendo a mesma composta por 13 participantes do CLD, recorreu-se à aplicação do teste estatístico t-student a um nível de significância de 5% procurando-se aferir se existe uma relação de diferença nos indivíduos entre as duas fases de aplicação, ou seja:

H<sub>0</sub>: Os participantes do CLD apresentam um maior nível de empowerment no final do projecto.

H<sub>1</sub>: Os participantes do CLD não apresentam um maior nível de empowerment no final do projecto.

Importa referir que na aplicação do t-student são necessários 3 elementos, nomeadamente, a variância, o número de elementos e a diferença média entre os dois grupos.

A **variância** que corresponde ao indicador de significância dos resultados, pois avalia o desvio em relação à média. Assim, quanto maior o valor da variância, menor é o valor obtido no t-student e como tal menos significativo é o teste estatístico; o **número de elementos** envolvidos na análise ( $N_1 + N_2$ ). Quanto maior for o numero de inquiridos, maior é o valor obtido para o **t**, logo, mais credível e significativo é o teste; a **diferença da média** entre os dois grupos. Esta é a principal variável que se pretende analisar. Como tal, quanto maior for a diferença entre o empowerment do 1º grupo em relação ao 2º grupo, maior é o valor de **t** e como tal mais significativo se torna o teste.

Tendo em conta todas as considerações referidas, e para uma amostra emparelhada de 13 participantes, obtiveram-se os seguintes resultados:

	Nº Elementos	Auto-Estima	Poder	Activismo Comunitário	Total
Masculino	6	3,04	2,63	3,15	2,99
Feminino	7	3,37	3,17	3,37	3,32
Média	13	3,21	2,92	3,26	3,17

**Tabela 5:** Resultados do nível médio de empowerment dos participantes na fase inicial

**Em suma:** verificou-se que o nível médio de empowerment inicial do grupo, a um nível de significância de 5% , é de 3.17, sendo importante destacar que no que concerne às subescalas que compõem a Escala de Empowerment, especificamente no caso da subescala de auto-estima, o grupo revelou uma média de 3.21. Além disso, revelou ainda uma média de 2.92 na subescala poder, e de 3.26 na subescala de activismo comunitário.

	Nº Elementos	Auto-Estima	Poder	Activismo Comunitário	Total
Masculino	6	3,44	2,90	3,35	3,29
Feminino	7	3,44	3,37	3,51	3,45
Média	13	3,44	3,15	3,44	3,38

**Tabela 6:** Resultados do nível médio de empowerment dos participantes na fase final

**Em suma:** verificou-se que o nível médio de empowerment final do grupo, a um nível de significância de 0.05 , é de 3.38, sendo importante destacar que no que concerne às subescalas que compõem a Escala de Empowerment, especificamente no caso da subescala de auto-

estima, o grupo revelou uma média de 3.44. Além disso, revelou ainda uma média de 3.15 na subscala poder, e de 3.44 na subscala de activismo comunitário.

Importa acrescentar que em resultado da aplicação do teste estatístico t-student, que visou correlacionar a variável independente “participar no CLD” e variável dependente “score de Empowerment” se observou um  $t=1.629$  para um nível de significância de 5%, revelando que os resultados observados não poderão ser considerados significativos.

- Alcance dos objectivos do CLD

No âmbito do focus group realizado no final do CLD, que envolveu 15 participantes, e que visou avaliar o nível de alcance dos objectivos do CLD, observaram-se os seguintes resultados:

	1	2	3	4	5
Sinto-me preparado para agir como um multiplicador	0%	0%	0%	33%	67%
Sinto-me motivado para agir como um multiplicador	0%	0%	13%	67%	20%
Desenvolvi atitudes, conhecimentos e competências para trabalhar em equipa	0%	0%	20%	53%	27%
Aumentei as competências e os conhecimentos sobre a análise de necessidades	0%	0%	46%	46%	8%
Desenvolvi atitudes, conhecimentos e competências de gestão de projectos	0%	7%	33%	40%	20%
Desenvolvi atitudes, conhecimentos e competências na construção de parcerias	0%	0%	33%	40%	27%
Sinto-me mais consciente do papel e da função de diferentes actores da sociedade civil na comunidade local.	0%	0%	27%	46%	27%
Desenvolvi atitudes, conhecimentos e competências ao nível da ENF	0%	0%	20%	33%	47%
Desenvolvi atitudes, conhecimentos e competências ao nível da aprendizagem intercultural	0%	0%	27%	53%	20%

1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente

**Tabela 7:** Resultados sobre o alcance dos objectivos específicos do CLD

**Em suma:** Em igual percentagem, 67% dos participantes (n=10) concordaram totalmente que se sentem preparados e motivados para agir como um multiplicador. Ainda, 53% dos participantes (n=10) concordaram terem desenvolvido atitudes, conhecimentos e competências para trabalhar em equipa. A maioria dos participantes (53% dos participantes; n= 8) concordam que desenvolveram atitudes, conhecimentos e competências para trabalhar em equipa. No que concerne às competências e aos conhecimentos sobre a análise de

necessidades, 46% dos participantes (n=7) não concordaram nem discordaram que os/as tenham desenvolvido, e em igual percentagem, concordaram. Além disso, 40% dos participantes (n=6) entendem que desenvolveram atitudes, conhecimentos e competências na área da gestão de projectos, e em igual percentagem, concordam que desenvolveram atitudes, conhecimentos e competências na construção de parcerias. Ainda, 46% dos participantes (n=7), referem sentir-se mais conscientes do papel e da função de diferentes actores da sociedade civil na comunidade local; 47% dos participantes concordam totalmente que desenvolveram atitudes, conhecimentos e competências ao nível da Educação Não-Formal, e 53% dos participantes manifestaram concordar que desenvolveram atitudes, conhecimentos e competências ao nível da aprendizagem intercultural.

## **Cap. 5. Discussão dos Resultados**

Se reflectirmos sobre os resultados apresentados no âmbito da avaliação de resultados do CLD em iniciativas juvenis locais “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”, percebemos que no âmbito da missão e dos objectivos (geral e específicos), procurou-se expôr os participantes a situações que estimulam a participação e o envolvimento activo, bem como, capacita-los para participarem, com recurso à metodologia de Educação Não-Formal.

Nesta fase do processo de investigação procuramos perceber se:

*O CLD proporcionou reais oportunidades aos participantes para uma participação efectiva e de qualidade;*

Coadunando com uma das pré-condições para uma abordagem estratégica e coordenada que procure fomentar a participação comunitária, verificou-se um investimento da equipa do CLD, na disponibilização de informação sobre o próprio projecto e sobre ferramentas e formas de procurar e aceder a informação sobre as comunidades/organizações locais. Este investimento foi reconhecido e valorizado pelos próprios participantes que o avaliaram como razoável a bom. Desta forma, facilitou-se o acesso efectivo a informação de relevância para uma participação efectiva (Who, 2002; Reid, 2000).

Além disso, verificou-se um sentimento de eficácia do grupo, sendo que, quer os participantes, quer os formadores, reconheceram que no CLD os jovens participaram nas decisões, partilharam opiniões, colaboraram nas actividades, e desenvolveram conhecimentos e competências para poderem participar na tomada de decisão das organizações a que pertencem, corroborando Ornelas (2000), no que concerne ao processo de participação comunitária.

Há ainda a acrescentar, que esta estratégia de intervenção, enquadra-se nos princípios que sustentam o processo de envolvimento dos jovens na comunidade, defendidos por Pittman, Martin and colleagues (2007, cit. por, Camino, Petrokuby e Zeldin, 2008), e que se apresentam em 4 grandes áreas: oportunidade (possibilidade dos jovens utilizarem as suas competências ao favor da mudança, através dos desafios propostos), motivação (tempo para conhecer e compreender a comunidade, através do levantamento de necessidades locais, e para decidir sobre o que fazer para e com a mesma, através da criação de um projecto de intervenção), capacidade (aumento dos conhecimentos e desenvolvimento de competências diversificadas através dos seminários e do curso promovidos) fundação (trabalhando com jovens ligados a organizações que suportem as acções dos próprios).

Desta forma, o facto de haver respeito entre a equipa formativa e os participantes, de privilegiar-se uma interacção de parceria, de se ter providenciado suporte às acções dos participantes e de colocarem-se desafios aos mesmos (levantamento de necessidades na comunidade local, elaboração, implementação e avaliação de um projecto destinado à mesma), e dos próprios se sentirem mais confiantes para se expressarem em resultado da participação no CLD, contribuiu para estimular o compromisso dos próprios participantes para uma maior compreensão e abertura à mudança, ao desenvolvimento de competências e à criação de recursos favoráveis ao desenvolvimento das suas comunidades/organizações locais (Who, 2002; Reid, 2000).

Este contributo sustenta-se na constatação de que um número significativo de participantes concretizou os referidos desafios, e tanto quanto foi possível aferir, sentiram-se mais participativos no final do CLD.

Assim, o CLD, ao assegurar a interação entre pares e o estabelecimento de laços afectivos, de propôr ao grupo o alcance de determinados objectivos, e de proporcionar divertimento, ao recorrer à metodologia de Educação Não-Formal, que por sua vez envolve a aprendizagem através de dinâmicas de grupo, congregou os principais factores associados à fomentação da participação juvenil, identificados através do estudo piloto “The Motivation for and Developmental Benefits of Youth Participation in County 4-H Fairs” (Arnold, Meinhold, Skubinna, Ashton & Arnold, 2007).

*Existem diferenças no nível médio de empowerment, inicial e final, dos participantes*

No que concerne ao nível de empowerment, embora não se possa considerar os resultados observados como significativos, não tendo sido encontradas correlações entre o nível de empowerment observado e a participação no CLD, verificou-se um aumento do nível médio de empowerment entre a fase inicial e a fase final do CLD, sendo que em ambos os casos, o grupo manifestou um nível de empowerment positivo. De acordo com a literatura, podemos considerar este impacto como estando intimamente ligado à responsabilização sobre os resultados alcançados que os indivíduos tendem a sentir quando se envolvem activamente nos processos de tomada de decisão, como aconteceu no CLD (Matos, 2008). E ainda, ao aumento de conhecimentos, e desta forma, ao conseqüente aumento da consciência crítica e do sentido de competência, e à participação democrática (Zimmerman e Rappaport, 1988; Rappaport, 1981, 1987; Sanchez Vidal, 1996 & Kieffer, 1984).

Para este aumento do nível médio de empowerment também contribuiu o aumento da auto-estima dos participantes, do poder, e do activismo comunitário, observados através da Escala de Empowerment, e que embora, não se possa considerar como um resultado significativo, pelas condicionantes da amostra, vai ao encontro do que Gohn (2006), e Laranjeira e Teixeira (2008) defendem. Os referidos autores entendem que a Educação Não-Formal contribui positivamente para o aumento da auto-estima e do empowerment do grupo, e ainda do exercício da cidadania. Em suma, favorece o fortalecimento pessoal e social, e a construção do colectivo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo.

### *Os objectivos do CLD foram alcançados*

O CLD, através da metodologia da Educação Não-Formal, que procura fundamentalmente, assegurar a “ *formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo a sua volta e ler criticamente a informação que recebem*” (Gohn, 2007), através de princípios e valores estruturais de uma cidadania global, (Gohn, 2006), proporcionou a reflexão sobre a diversidade de conceitos a que se propôs inicialmente, tais como, a democracia, a participação juvenil, políticas de desenvolvimento juvenil, Educação Não-Formal, Direitos Humanos e aprendizagem intercultural, sendo que os próprios participantes reconheceram ter aumentado os seus conhecimentos nestas matérias.

Além disso os resultados evidenciaram que no final do CLD os participantes revelaram sentir-se preparados e motivados para agir como um multiplicador. Ainda, consideraram que desenvolveram competências e conhecimentos sobre a análise de necessidades, bem como, atitudes, conhecimentos e competências de trabalho em equipa, na área da gestão de projectos, da construção de parcerias, da Educação Não-Formal e da aprendizagem intercultural. E mostraram sentir-se mais conscientes do papel e da função de diferentes actores da sociedade civil na comunidade local.

Acresce o facto de até ao final do CLD pelo menos 13 participantes terem cumprido os desafios propostos no âmbito do levantamento de necessidades e da criação de um projecto, e de ter-se assistido à implementação de pelo menos 8 projectos nas comunidades locais, pelos próprios participantes.

## **Cap. 6. Reflexões Finais**

O presente estudo multimétodo, que pretende reflectir sobre o contributo da Educação Não-Formal para o aumento da participação comunitária e do empowerment dos jovens, através da ilustração de um processo de avaliação de um projecto de Educação Não-Formal, concretamente, do Curso de Longa Duração, de Educação Não-Formal, em Iniciativas Locais “Pequenas Acções Podem Mudar o Mundo”, revelou que:

No final do CLD, jovens líderes e trabalhadores, activos em organizações membro e/ou parceiras da YEU revelaram-se mais empoderados e capacitados, para desenvolver projectos juvenis locais e estratégias de cooperação baseadas em valores de democracia, sociedade civil, participação juvenil e educação intercultural, numa perspectiva local, regional e Europeia.

Atendendo ao que defendem O'Connor e Zeldin (2005), a aprendizagem fomentada no CLD, numa dinâmica de partilha e troca de conhecimentos e de experiências, com oportunidade de envolvimento activo nos processos de alcance de objectivos comuns, poderá estar na base do sentimento de eficácia do grupo observado.

Aliás, o CLD de Educação Não-Formal, proporcionou o suporte genuíno dos adultos no processo de envolvimento dos jovens, sendo que os formadores e os locais investiram na sua capacitação, orientando-os e oferecendo-lhes reais oportunidades para participar, num ambiente harmonioso em que os próprios jovens revelaram sentirem-se respeitados, considerados, e seguros para se expressarem e para agirem. Além disso, através do CLD estimulou-se o envolvimento dos jovens em tarefas importantes com vista ao alcance dos objectivos do grupo. Em suma, o CLD constituiu-se na sua globalidade como uma fonte de oportunidades para aprender a usar novas competências e para os jovens se tornarem aptos na construção de competências.

Desta forma, podemos considerar que através do recurso à Educação Não-Formal, o CLD tocou nos quatro factores que o autor Scheve et al (2006), identifica como impulsionadores do envolvimento activo dos jovens.

O referido CLD enquadra-se em alguns dos princípios da Psicologia Comunitária, nomeadamente, a justiça social, a colaboração e fortalecimento comunitário, o respeito pela diversidade, e a participação cívica (Ornelas, 2008).

Além disso, constatou-se que o CLD avaliado no presente estudo, proporcionou reais oportunidades aos participantes para uma participação efectiva e de qualidade e alcançou os objectivos a que se propôs. Ainda, verificou-se o aumento do nível médio de empowerment do grupo entre a fase inicial e final do CLD, da auto-estima, do poder, do activismo comunitário, e dos conhecimentos dos participantes.

O CLD também contribuiu para o levantamento de necessidades locais, e para a criação e implementação de projectos em determinadas comunidades locais do contexto Europeu. Os resultados observados, vão ao encontro do que sustentam os autores Calvert, Camino & Zeldin (2002), ao referir que contextos que promovam um apropriado balanço de escolhas, segurança, suporte e desafio têm sido bem sucedidas no envolvimento activo dos adolescentes.

Entende-se que os resultados constatados colocam a tónica na necessidade de investir numa parceria genuína entre jovens e adultos, em que vigore o respeito mútuo e a valorização das capacidades de cada uma das partes (Calvert, Camino & Zeldin, 2007; Zeldin, 2000), com vista ao envolvimento e ao comprometimento da comunidade, a um nível em que os seus membros assumam o papel de actores sociais, mobilizando e fazendo mobilizar, numa dinâmica interactiva, concertada e de cooperação (Ramos, 2008; Pittman, Martin & Williams, 2007) responsável, consciente, crítica, pró-activa, com usufruto do espaço de partilha de ideias e de interesses.

Este estudo, embora não possa ser extrapolado para o campo científico, corrobora Calvert, Camino & Zeldin (2007) quando defendem que o envolvimento dos jovens na governança política, organizacional e social é uma medida prioritária a tomar no processo de construção de comunidades saudáveis. Bem como, a Laranjeira e a Teixeira (2008) quando identificam a Educação Não-Formal como a metodologia favorável no respectivo aumento do nível da participação comunitária e do empowerment.

Neste sentido, e atendendo aos resultados identificados, podemos ser levados a entender a Educação Não-Formal como um potencial catalisador de uma interacção colectiva bem conseguida.

#### *Limitações do Estudo*

Uma das limitações do estudo, prende-se precisamente com o facto da recolha de dados não ter ocorrido na língua materna dos participantes, o que poderá ter contribuído para interpretações que não correspondem ao real sentido das questões. Outra das limitações está associada ao tamanho reduzido da amostra no caso da Escala de Empowerment. Esta limitação não estava contemplada no início do estudo, mas veio a verificar-se, em resultado da alteração e irregularidade do leque de participantes envolvidos. Finalmente, importa

destacar a escassa bibliografia científica no campo da Educação Não-Formal. Acrescenta-se ainda, o facto dos participantes terem sido sujeitos a factores externos ao CLD, o que fragiliza os resultados sobre o contributo do CLD para o aumento do nível médio de empowerment.

### *Recomendações*

Para podermos extrapolar conclusões para o campo científico, seria uma mais valia investir em avaliações de projectos de Educação Não-Formal que procuram promover o empowerment das camadas mais jovens, e a participação democrática, utilizando amostras com maior dimensão. Para tal, seria pertinente proceder-se paralelamente à avaliação de outras actividades com o mesmo fim, mas que não recorrem à mesma metodologia, e correlacionar resultados.

Além disso, entende-se que seria positivo, proceder-se a uma análise mais detalhada dos dados recolhidos na presente investigação, que permitisse sustentar a associação entre as alterações no nível médio de empowerment e o recurso à metodologia de Educação Não-Formal, correlacionando os itens da Escala de Empowerment com itens da Ferramenta de Envolvimento Juvenil.

### Notas

---

<sup>i</sup> Youth for Exchange and Understanding (YEU) foi fundado em 1986 por 120 jovens de 11 países europeus, e reconhecido em 1989 como membro da Associação da European Coordination Bureau. Tem como missão contribuir para a promoção da paz, compreensão e cooperação entre os jovens do mundo num espírito de respeito pelos direitos humanos. Mais informação disponível em: [http://www.yeu-international.org/youth\\_for\\_exchange\\_and\\_understanding.html](http://www.yeu-international.org/youth_for_exchange_and_understanding.html)

<sup>ii</sup> O Conselho da Europa é a mais antiga organização política do continente europeu, com sede em Estrasburgo, congrega 47 países e tem o fim de realizar uma união mais estreita entre os seus membros. Mais informação disponível em: [http://www.coe.int/t/pt/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/t/pt/com/about_coe/)

<sup>iii</sup> A Convenção dos Direitos das Crianças foi adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Mais informação disponível em: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

<sup>iv</sup> Programa Juventude em Acção é um programa da União Europeia para os jovens, cujo objectivo é estimular o sentido activo de cidadania europeia, a solidariedade e tolerância entre os jovens europeus e o seu envolvimento na construção do futuro da União Europeia. Procura promover a mobilidade dentro e fora das fronteiras europeias, a educação não formal, o diálogo intercultural e encoraja a inclusão de todos os jovens, independentemente da sua origem educacional, social ou cultural. Mais informação disponível em <http://www.juventude.pt/>

---

## Referências Bibliográficas

Arnold et al. (2007). *The Motivation for and Developmental Benefits of Youth Participation in County 4-H Fairs: A Pilot Study*. Vol. 45, N° 6.

Baden, S. & Oxaal, Z. (1997). *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy*. BRIDGE Development Gender. Report N. 40, UK, pp. 32.

Becker et al. (2004). *Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(3):655-667

Acedido em 28 de Janeiro através de [http://www.ufpe.br/nusp/projetos/municipios\\_saudaveis/Empowerment%20e%20avaliacao%20participativa.pdf](http://www.ufpe.br/nusp/projetos/municipios_saudaveis/Empowerment%20e%20avaliacao%20participativa.pdf)

Bianconi L., Dias, M. & Vieira, V. (2005). *Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências*. *Cienc. Cult.* vol.57 no.4 São Paulo. Acedido em 8 de Setembro através de [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000400014&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400014&lng=en&nrm=iso)

Bjornavold, J. e Colardyn, D. (2004). *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1.

Boender, C., Malhotra, A. & Schuler, R. (2002). *Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development.*, International Center for research on women and the Gender and Development Group of the World Bank.

Calvert, M. Camino, L. & Zeldin, S. (2007). *Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions*. *Análise Psicológica* (2007), 1 (XXV): 77-95.

---

Camino, L., Petrokubi, J. & Zeldin, S. (2008). *Youth-Adult Partnerships in Public Action: Principles, Organization, Culture & Outcomes*. Washington D.C.: The Forum for Youth Investment.

Chamberlin, J., Crean, T., Ellison, M., Rogers, S. (1997). A Consumer-Constructed Scale to Measure Empowerment Among Users of Mental Health Services  
<http://www2.bu.edu/cpr/resources/articles/1997/rogers1997c.pdf>

Checkoway, B., Gutiérrez, L., Reish M. (2006). *Youth Participation and Community Change*. Journal of Community Practice, Vol. 4, Nº 1, 2.

Cidade et al. (2008). *Por uma Psicologia Comunitária como Práxis de Libertação*. *Psico*. v. 39, n. 4. Porto Alegre, pp. 456-464.

Conteh-Morgan, E. (2008). *Globalization Processes: Impact on Inequality and Social Cohesion*. Acedido em 8 de Setembro através de  
[http://www.allacademic.com//meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/2/5/4/2/9/pages254296/p254296-1.php](http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/5/4/2/9/pages254296/p254296-1.php)

Czuba, C. & Page, N. (2000). *People Empowering People: Guidelines for initiation and conducting the P.E.P. Program*. Storrs, CT: University of Connecticut Cooperative E

Dias, M.; Bianconi, M. & Vieira, V. (2005). Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. *Ciência e Cultura*. vol.57 no.4 São Paulo.

Etlng, A. (1993). *What is NonFormal Education?*. Journal of Agricultural Education, pp. 12-76. Acedido em 28 de Janeiro de 2009 através de  
<http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol34/34-04-72.pdf>

Fávero, O. (2007). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. *Educ. Soc.* vol.28 no.99. Campinas.

---

Fernandes, A. (2000). *Alguns Quadros Teóricos da Psicologia Comunitária*. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII) 225-230.

Fisher, S., Shinn, M., Wilson-Ahlstrom, A. e Yohalem, N. (2009). *Measuring Youth Program Quality: A Guide to Assessment Tools, Second Edition*. Washington, D.C.: The Forum for Youth Investment. Acedido em 8 de Setembro através de <http://www.forumforyouthinvestment.org/content/measuring-youth-program-quality-guide-assessment-tools-2nd-edition>

Galinsky, M., Garvin, C. & Gutiérrez, L. (2004). *Handbook of Social Work with Groups*. Guilford Press. USA, 527 pp.

Gohn, G. M. (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saude soc.* vol.13 no.2 São Paulo May. Consultado em 28 de Janeiro de 2009 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200003&script=sci_arttext)

Gohn, G. M. (2006a). *Educação não-formal na pedagogia social*. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social. Acedido em 8 de Abril de 2009 através de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext)

Gohn, G. M. (2006b). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-37.

Gohn, M. G. (2007). Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação In JEZINE, Edineide e ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs). *Educação e Movimentos Sociais*. Campinas: Ed. Alínea.

Gomes, A. (1999). *Psicologia Comunitária: Uma Abordagem Conceitual*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2) : 71-79. Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista\\_Psicologia/Teoria\\_e\\_Pratica\\_Volume\\_1\\_-\\_Numero\\_2/art10.PDF](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/art10.PDF)

---

Harvey, P. (2002), 'Sustainable population health: A pressing priority for community wellbeing', *Environmental Health*, Vol. 2, N.3, pp. 66-74.

Health Evidence Network (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Acedido em 20 de Abril através de <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>

Hess, J. (2005). *Scientists in the Swamp: Narrowing the Language–Practice Gap in Community*. *Psychology American Journal of Community Psychology*, Vol. 35, Nos. 3/4.

Kiefer, C. (1984). *Empowerment and synergy: expending the communities healing resources*. *Prevention in Human Services* 3, pp. 201-226.

Koller, S. & Narvaz, M. (s/d). *Famílias, Género e Violência: Desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de género*. Acedido em 19 de Abril de 2007 através de [http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/cap\\_narvaz.doc](http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/cap_narvaz.doc).

Laranjeira, D. & Teixeira, A. (2008). *Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio*. *Rev. Bras. Educ.* Vol.13, N.37. Rio de Janeiro.

Levine, M. e Perkins, D. (1977). *Principles of Community Psychology: Perspectives and Applications*. New York Oford: Oxford University Press.

MacNeil, C., Petrokubi, J. & Zeldin, S. (2008). *Youth-adult partnerships in decision making: Disseminating and implementing an innovative idea into established organizations and communities*. *American Journal of Community Psychology*, 41, pp. 262-277.

Marques, E. M. (2005). *Avaliação psicológica do adolescente e do risco*. *Análise Psicológica*, 1 (XXIII), pp. 19-26.

Matos, F. (2008). *Novas Parcerias Numa Educação para Todos*. *Revista Noesis*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

---

McNamaran, C. (1997). *Basic Guide to Program Evaluation*. Acedido em 2 de Fevereiro de 2009 através de [http://managementhelp.org/evaluatn/fnl\\_eval.htm](http://managementhelp.org/evaluatn/fnl_eval.htm)

Medeiros et al, C. P. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, Vol. 8, N. 1, pp. 93-105.

Minayo, M. (2005). *Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Fiocruz.

Moulton, J. (1997). *Formal and Nonformal Education and Empowered Behavior: A Review of the Research Literature*. Acedido em 8 de Abril de 2009 através de [http://pdf.dec.org/pdf\\_docs/PNACB230.pdf](http://pdf.dec.org/pdf_docs/PNACB230.pdf)

Morrow, V. (2005). Social capital, Community cohesion and Participation in England: a space for children and young people. *Journal of Social Sciences*. N. 9, pp. 57 -69.

Niue, A (s/d.) Non Formal Education: Meeting Basic Education Challenges in the Pacific. Forum Education Minister Meeting. Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de <http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/pifs008.dir/doc.pdf>

Ornelas, J. (2000). *Sistemas de base comunitária: contributos para a mudança da saúde mental*. Actas da II Conferência: Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental. ISPA: Lisboa.

Ornelas, J (2006). *Construção de Comunidades Saudáveis*. Comunicação, Caldas da Rainh.

Ornelas, J. (2007). *Psicologia Comunitária: Contributos para o desenvolvimento de serviços de base comunitária para pessoas com doença mental*. *Aná. Psicológica*. Vol.25, N. 1, pp.5-11.

Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Fim de Século.

---

O'Connor, C. & Camino, L. (2005). *Promising Practices and Impacts of Youth Engagement*. p. 2 of 3 *Community Youth Connection*. Acedido em 28 de Janeiro através de <http://www.actforyouth.net/documents/ENGAGEMENT%20Issue%20Brief.pdf>

Pais, M. (1997). *The Question of Child Labour in a Child Rights Perspective*. Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de <http://www.gddc.pt/actividade-editorial/pdfs-publicacoes/7374-c.pdf>

Pinto, L. (2005). *Sobre Educação Não-Formal*. Caderno d'inducar. Acedido em 28 de Janeiro de 2009 através de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>

Pinto, L. (2007). *Educação Não-Formal: Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 126 pp.

Pittman, K., Martin, S., Williams, A. (2007). *Core Principles for Engaging Young People in Community Change*. Washington, D.C.: The Forum for Youth Investment,

Putnam, R. D. (2007). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Luiz A. Monjardim. Reimpressão Rio de Janeiro.

Ramos, T. (2008). *A Construção da Acção Colectiva em Processos de Desenvolvimento Sócio-Territorial: A experiência do P.E.R. em Cascais.*” Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de <https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/1009/1/Tese+Mestrado+Teresa+Ramos.pdf>

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 9, N.1 pp. 1-21.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 5, N.2 pp. 121-148.

---

Rappaport, J. & Zimmerman, M. (1988). Citizen Participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 16, N. 5, pp. 725-750.

Rappaport, J. (1990). *Research methods and the empowerment social agenda*. In P. Tolan, C. Keys, F., Chertok, & L. Jason (Eds.), *Researching Community Psychology: Issues of theory and methods* (pp. 51-63). Washington, DC: American Psychological Association.

Reid, J. (2000). *Community Participation: How People Power Brings Sustainable Benefits to Community*. USDA Rural Development Office of Community Development, 13 pp.

Rogers, A. (2005). *Non Formal Education: Flexible schooling or participatory education?*. CERC Studies in Comparative Education 15. 2ª Edição.

Russell, S. T. (2001). *The developmental benefits of non-formal education and youth development*. Focus Monograph Series (Summer). Davis, CA: California 4-H Center for Youth Development. Acedido em 20 de Abril através de <http://4h.unl.edu/about/benefits.htm>

Russel. T. S. (2008). *The Developmental Benefits of 4-H: Articulating our Research Basis*. Acedido em 20 de Abril de 2009 através de <http://4h.unl.edu/about/benefits.htm#nonformaled>

Sally Rogers, A.(1997). A Consumer-Constructed Scale to Measure Empowerment Among Users of Mental Health Services. *Psychiatric Services*. Vol. 48, N. 8, pp. 1042-1047.

Sanchez Vidal, A. (1996). *Psicología Comunitaria: Bases Conceptuales y Métodos de Intervención*. Barcelona: EUB.

Santos, P., & Maia, J. (1999). *Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg selfesteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares*. In A. Soares, S. Araujo & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e Contextos*. Vol. 6. Braga, pp. 101-113.

Scheve et al. (2006). *Fostering Youth Engagement on Community Teams*. *Journal of Youth Development*. Vol. 1, N. 1.

---

Silva, V. (2008). *Adolescência: um bicho de sete cabeças?* Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0449.pdf>

Sousa, P. (2006). *Desenvolvimento Moral na Adolcescência*. Acedido em 8 de Setembro de 2009 através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>

Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen,WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report. Acedido em 9 de Agosto de 2009 através de <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>

Valladares, L. (2007). *Os dez mandamentos da observação participante*. Revista de Ciências Sociais Brasileira. Vol. 22, N. 63. São Paulo. Consultado em 20 de Outubro de 2008 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext)

Valoura, C. L. (2006). *Paulo Freire, o educador autor do termo brasileiro Empoderamento, em seu sentido transformador*. Acedido em 20 de Abril de 2009 através de [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo\\_Freire\\_e\\_o\\_conceito\\_de\\_empoderamento.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf)

Who, (2002). *Community participation in local health and sustainable development: Approaches and techniques*.European and Sustainable Development and Health Series: 4. Acedido em 20 de Abril de 2009 através de <http://www.euro.who.int/document/e78652.pdf>

Zeldin, S. (2004). “Youth Agents of Adult and Community Development: Mapping the Processes and Outcomes of Youth Engaged in Organizational Governance”. *Applied Developmental Science*, Vol. 8, N. 2, 75-100.

*Australian Infant, Child, Adolescent and Family Mental Health Association, ‘National Youth Participation Strategy Scoping Project Report’*. Stepney: Australian Infant, Child, Adolescent and Family Mental Health Association, 2008. Consultado em 9 de Agosto de 2009 através de [http://www.aicafmha.net.au/youth\\_participation/files/AIC37\\_Report\\_fact01.pdf](http://www.aicafmha.net.au/youth_participation/files/AIC37_Report_fact01.pdf)

---

Impact Strategies, Inc. Acedido em 28 de Janeiro de 2009 através de <http://www.forumforyouthinvestment.org/node/60>

Objectivos do Milénio (site - IPAD). Consultado em 8 de Setembro de 2009 através de [http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=221&Itemid=253](http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=221&Itemid=253)

Manual “On the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life (2008). *The Revised European Charter on the participation of young people in local and regional life*. Council of Europe.

UNESCO (2006). *Non Formal Education: Access and Inclusion*. Guidebook for Planning Emergencies and Reconstruction. Cap. 12. International Institute for Educational Planning. Acedido em 08 de Setembro através de [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Research\\_Highlights\\_Emergencies/Chapter12.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter12.pdf)

---

# Anexos

---

**Anexo A) Materiais**

---

## Youth Engagement Tool – LTTC Participants

Thank you for taking some minutes to fill in this form. All the forms will be analysed, used to produce the evaluation report, and also will influence similar training courses in the future. Please feel free to give us all your comments.

### Part I: GENERAL INFORMATION

1. Your gender: \_\_\_\_\_ 2. Your age: \_\_\_\_\_

3. About how long have you been with LTTC?

3.1. 1<sup>st</sup> phase (October 13 - , 2008 – Alvito –Portugal) \_\_\_\_\_

3.2. 3<sup>rd</sup> phase (February 22 – 29, 2009 – Allariz – Galicia) \_\_\_\_\_

3.3. 5<sup>th</sup> phase (July 12 – 19, 2009 – Mosti – Poland)  
\_\_\_\_\_

### Part II: GROUP EFFECTIVENESS

Indicate how well each statement describes the LTTC. Circle your answer.

1= Ins't usually in the LTTC; we could do much better.

2= Is sometimes true in the LTTC, but we could improve.

3 = Is very true in the LTTC; we don't need any improvement.

n/a = not applicable

1. In LTTC, participants have what they need to be effective (people, information, materials, etc).	1	2	3	n/a
2. In LTTC, participants make choices and decisions about the things they want to do.	1	2	3	n/a
3. In LTTC, it is clear that participants and trainers really respect each other.	1	2	3	n/a
4. Participants don't feel dominated by trainers of LTTC.	1	2	3	n/a
5. Participants learn a lot from trainers during LTTC.	1	2	3	n/a
6. Participants have a say in setting the agenda or goals for the work of LTTC.	1	2	3	n/a
7. People in this LTTC talk honestly with each other.	1	2	3	n/a

8. People in this LTTC really seems to like each other.	1	2	3	n/a
9. Participants and trainers of LTTC trust one another.	1	2	3	n/a
10. Trainers learn a lot from participants in LTTC.	1	2	3	n/a
11. Trainers and participants are excited about the things that are happening in the LTTC	1	2	3	n/a
12. There is a good balance of power between participants and trainers in LTTC.	1	2	3	n/a

### Part III: TRAINERS OVERVIEW

Indicate the degree to which you agree with the following statements. Circle one response for each statement.

Strongly Disagree	Mostly Disagree	Disagree a Little	Agree a little	Mostly Agree	Strongly Agree	Not Applicable
1	2	3	4	5	6	n/a

13. In LTTC, I get to express my ideas, concerns, and opinions publicly.	1	2	3	4	5	6	n/a
14. In LTTC, I have enough chances to work closely with adults (trainers, locals, staff, etc) to carry out activities and events.	1	2	3	4	5	6	n/a
15. LTTC trainers help me to solve problems and give me guidance instead of telling me what to do.	1	2	3	4	5	6	n/a
16. The responsibilities I have in LTTC are challenging and interesting.	1	2	3	4	5	6	n/a
17. If I disagreed with what everyone else said in LTTC, I would not hesitate to speak out.	1	2	3	4	5	6	n/a
18. My ideas and suggestions are taken seriously by others in LTTC.	1	2	3	4	5	6	n/a
19. Participate in LTTC has made me more confident to express myself.	1	2	3	4	5	6	n/a
20. My involvement in LTTC has helped me strengthen my planning and coordination skills.	1	2	3	4	5	6	n/a
21. My involvement in this group is helping me to move in the direction I want to go in my community/organization.	1	2	3	4	5	6	n/a
22. Because of my involvement in LTTC, I know where to go in my community to get support for the things I think are important.	1	2	3	4	5	6	n/a
23. In LTTC, I've gotten to know how to involve others in my community/organization.	1	2	3	4	5	6	n/a
24. My involvement has helped the LTTC participants and trainers make better decisions.	1	2	3	4	5	6	n/a

25. LTTC Trainers had helped the participants make better decisions.	1	2	3	4	5	6	n/a
--	---	---	---	---	---	---	-----

#### **PART IV: COMMENTS**

Tell more about what you think. Write in your answers.

26. What are one or two best things about this LTTC?

---



---



---



---



---

27. What are one or two things about this LTTC that you would really like to see improved?

---



---



---



---



---

**Thank you for your collaboration! ☺**

---

## Youth Engagement Tool – LTTC Trainers

Thank you for taking some minutes to fill in this form. All the forms will be analysed, used to produce the evaluation report, and also will influence similar training courses in the future. Please feel free to give us all your comments.

### Part I: GENERAL INFORMATION

1. Your gender: \_\_\_\_\_ 2. Your age: \_\_\_\_\_

4. About how long have you been with LTTC?

4.1. 1<sup>st</sup> phase (October 13 - , 2008 – Alvito –Portugal) \_\_\_\_\_

4.2. 3<sup>rd</sup> phase (February 22 – 29, 2009 – Allariz – Galicia) \_\_\_\_\_

4.3. 5<sup>th</sup> phase (July 12 – 19, 2009 – Mosti – Poland)

\_\_\_\_\_

### Part II: GROUP EFFECTIVENESS

Indicate how well each statement describes the all LTTC. Circle your answer.

- 1= isn't usually in the LTTC; we could do much better.
- 2= is sometimes true in the LTTC, but we could improve.
- 3 = is very true in the LTTC; we don't need any improvement.
- n/a = not applicable

1. In LTTC, participants have what they need to be effective (people, information, materials, etc).	1	2	3	n/a
2. In LTTC, participants make choices and decisions about the things they want to do.	1	2	3	n/a
3. In LTTC, it is clear that participants and trainers really respect each other.	1	2	3	n/a
4. Participants don't feel dominated by trainers of LTTC.	1	2	3	n/a
5. Participants learn a lot from trainers during LTTC.	1	2	3	n/a
6. Participants have a say in setting the agenda or goals for the work of LTTC.	1	2	3	n/a
7. People in this LTTC talk honestly with each other.	1	2	3	n/a
8. People in this LTTC really seems to like each other.	1	2	3	n/a

9. Participants and trainers of LTTC trust one another.	1	2	3	n/a
10. Trainers learn a lot from participants in LTTC.	1	2	3	n/a
11. Trainers and participants are excited about the things that are happening in the LTTC	1	2	3	n/a
12. There is a good balance of power between participants and trainers in LTTC.	1	2	3	n/a

### PART III: TRAINERS OVERVIEW

Most of these questions ask about your observations of things going on with LTTC participants. Answers them to the best of your ability based on your observations and your experience.

Indicate the degree to which you agree with the following statements. Circle one response for each statement.

Strongly Disagree	Mostly Disagree	Disagree a Little	Agree a little	Mostly Agree	Strongly Agree	Not Applicable
1	2	3	4	5	6	n/a

13. LTTC participants have enough chances to express their ideas, concerns, and opinions publicly.	1	2	3	4	5	6	n/a
14. In LTTC, I have enough chances to work closely with participants to carry out activities and events.	1	2	3	4	5	6	n/a
15. LTTC Trainers help participants to solve problems and provide coaching and constructive feedback rather than telling participants what to do.	1	2	3	4	5	6	n/a
16. The responsibilities participants have in LTTC are challenging and interesting.	1	2	3	4	5	6	n/a
17. If a participant disagreed with what everyone else said in LTTC s/he would not hesitate to speak out.	1	2	3	4	5	6	n/a
18. LTTC participant's ideas and suggestions are taken seriously.	1	2	3	4	5	6	n/a
19. Working in LTTC has made the participants more confident in their ability to express themselves.	1	2	3	4	5	6	n/a
20. Participants involvement in LTTC has helped them strengthen their planning and coordination skills.	1	2	3	4	5	6	n/a
21. Participants involvement in LTTC is helping them move in the direction they want to go in their community/organization.	1	2	3	4	5	6	n/a
22. I expose LTTC participants to strategies to identify contacts in their community/organization that can support the things youth think are important.	1	2	3	4	5	6	n/a

23. Participants have gotten to know how to contact and involve people in their community/organization	1	2	3	4	5	6	n/a
24. My own contributions have helped participants and trainers team make better decisions.	1	2	3	4	5	6	n/a
25. Participant's involvement has helped this group (LTTC participants and trainers) make better decisions.	1	2	3	4	5	6	n/a

#### **PART IV: COMMENTS**

Tell more about what you think. Write in your answers.

26. What are one or two best things about this LTTC?

---



---



---



---



---

27. What are one or two things about this LTTC that you would really like to see improved?

---



---



---



---

**Thank you for your collaboration! ☺**

---

**EMPOWERMENT SCALE**

Below are several statements related to one's perspective on life and making decisions. Please select the response that is closer to what do you feel now about the statement. Do not spend a lot of time in any one question and be honest with yourself, so that your answers can reflect your true feelings. Thank you for your collaboration.

	STRONGLY AGREE	AGREE	DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
1. I am usually confident about the decisions I make.				
2. Most of the misfortunes in my life were due to bad luck.				
3. People working together can have an effect on their community.				
4. I feel that I can not do anything to influence the system.				
5. When I make plans, I always get involved in a way that I can put them into action.				
6. Usually, I feel lonely.				
7. Experts are in the best position to decide what people should do or learn.				
8. I generally accomplish what I set out to do.				
9. People should try to live their lives the way they want to.				
10. I believe that If I want to express my opinion, local authorities will take it in consideration.				
11. I feel powerless most of the time.				
12. When I am unsure about something, I usually go along with the group.				
13. People have a right to make their own decisions, even if they are bad ones.				
14. In a general way I am satisfied with myself.				
15. I see myself as a capable person to engage others to act.				
16. I feel that I have a number of good qualities.				
17. I feel that I am an active participant in my local community life.				
18. I feel I do not have much to be proud of.				
19. I certainly feel useless sometimes.				
20. There is so many people active in society dynamic that my participation does not make any difference.				
21. Sometimes I think that I am no good at all.				
22. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.				
23. Very often a problem can be solved by taking action.				

1. Nationality: \_\_\_\_\_

2. Gender: F\_\_ M\_\_

3. Age: \_\_\_\_

4. What is your position/responsibility in your organization/structure (just in case: use the empty space to refer other(s) ) ?

Voluntary worker	Employee	Board member (elected)	
Active member	Civil servant	Governmental expert	

---

## Final Evaluation Questionnaire

Thank you for taking some minutes to fill in this form. All the forms will be analysed, used to produce the evaluation report, and also will influence similar training courses in the future. Please feel free to give us all your comments.

### I. OVERALL SATISFACTION WITH THE SEMINAR

1.1. Please, give us your opinion about the LTTC seminar, in a general way according to the next key-points:

	1	2	3	4	5
Information provided in advanced about the training course.					
Trainers intervention					
Atmosphere created among the group					
Logistical support (accommodation, food, staff)					
The seminar as a whole					

1. Insufficient. 5. Excellent.

### II. THE LTTC/SEMINAR IMPLEMENTATION

2.1. As an LTTC/Seminar participant do you feel that:

	1	2	3	4	5
The aim and specific objectives of the <b>LTTC</b> were clearly presented.					
The aim and specific objectives of the <b>Training Course</b> were clearly presented.					
The program structure and sequence, support seminar objectives.					
The activities implemented were adequate to achieve the objectives established.					
The contents approached permitted you to become more aware about local needs analysis.					
The Seminar requirements challenged you intellectually.					
The diversity of methods used during the seminar improved the activities quality and effectiveness.					

1. Totally disagree. 5. Totally agree.

<b>Any comments</b>	
---------------------	--

### III. LEARNING ACHIEVEMENTS

3.1. Concerning to the learning process, what is your evaluation about:

	1	2	3	4	5	Any comments
Your initial level of knowledge about the topics of the Training Course?						
Your actual level of Knowledge about the topics of the Training Course?						
How would you rate the quality of learning process?						

1. Insufficient. 5. Excellent

3.2. In your learning process, how do you see the influence of :

Yourself	
----------	--

The trainers	
The group	
The local community	

**3.3.** Do you feel that you learned a great practical knowledge with this training course?

Yes\_\_\_

No\_\_\_

**3.4.** Can you identify at least one strategy/methodology /content used during the entire training course that could be useful in your local context?

<b>Yes</b>		Which one(s)? How?	
<b>No</b>		Why?	

#### IV. YOUR OWN CONTRIBUTION

4.1. How do you evaluate your own contribution to this training course, in terms of:

	1	2	3	4	5	Any comments
You worked hard to meet the requirements of this training course.						
During the training course, you were encouraged by trainers to participate actively.						

You supported other participants in the group learning process						
You challenged yourself and others						
You brought constructive proposals to the group discussion						

1. Totally disagree. 5. Totally agree.

#### V. GENERAL IMPRESSIONS

5.1. Regarding to all this week of training course participation, please share your opinion about:

<b>Weak Points</b>	<b>Strong points</b>

---

**5.2.** Reflect about your own expectations towards the entire training course. Choose and cross the option that is closest to you.

<b>Expectations</b>	Far from be achieved	Not achieved	More or less achieved	Achieved	Exceeded
<b>Why?</b>					

Name (optional) \_\_\_\_\_

Thank you for your collaboration!



### Objectives Achievement Evaluation

Below are several statements related with skills that are promoted in the LTTC. Please select the response that is closer to what do you feel now about the statement, concerning the scale 1. Insufficient to 5. Excellent. Do not spend a lot of time in any one question and be honest with yourself, so that your answers can reflect your true feelings.

1.Motivation to act as a multiplier	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
2.Feel prepared to act as a multiplier	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
3.Attitudes, knowledge, Skills related with team work	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
4.Knowledge and skills related with needs analysis	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
5.Attitudes, knowledge and skills related with project management	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
6.Attitudes, knowledge and skills related with partnership building.	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
7.Awareness of the role and function of different civil society actor (young people, NGO's, etc) in local community.	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
8.Attitudes, knowledge and skills related with Non formal education	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						
9.Attitudes, knowledge and skills related with Intercultural learning.	1	2	3	4	5	N/A
Any comment:						

1.Insufficient to 5. Excellent

---

Evaluation Questionnaire

(3 months after the conclusion of LTTC)

Thank you for taking some minutes to fill in this form. All the forms will be analysed, used to produce the evaluation report, and also will influence similar training courses in the future. Please feel free to give us all your comments.

1	Have you achieved the LTTC task:		
	Local needs report about your local community	YES	NO
	Create a project for your local community	YES	NO
	Implement a project in your local community	YES	NO

2.	Do you feel that you are more participative in your organization/local community after LTTC experience?	YES	NO
Justify:			

3	Having LTTC as a reference, what is your opinion about the use of non-formal education as a strategy to promote community participation?

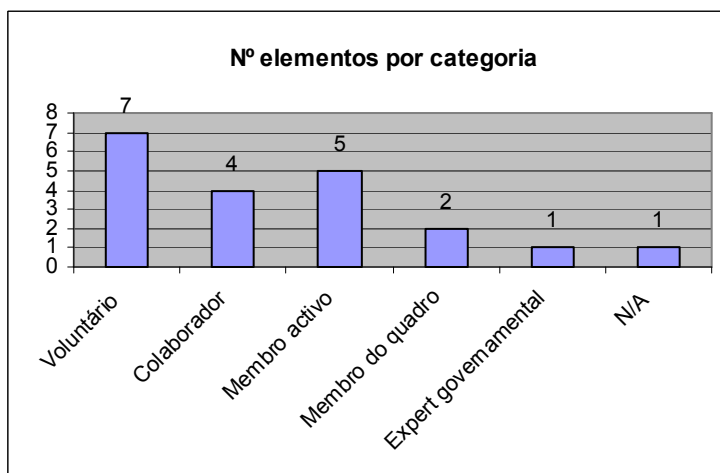
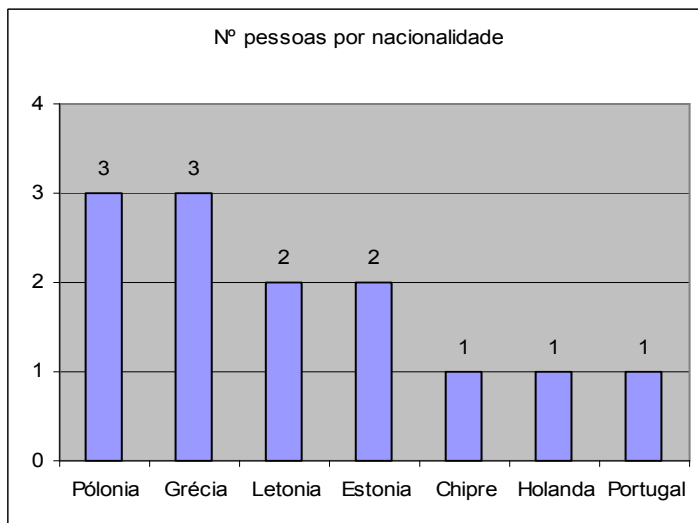
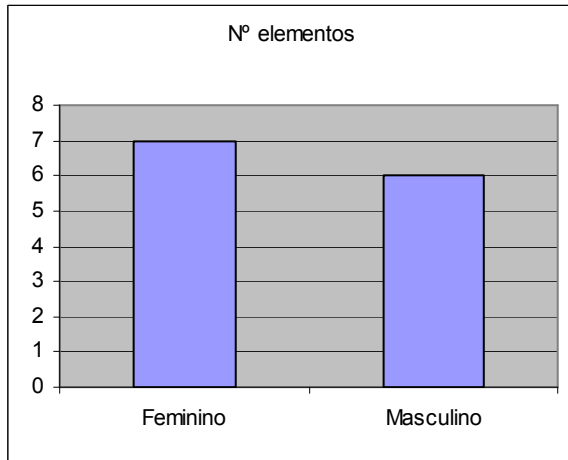
Name: \_\_\_\_\_

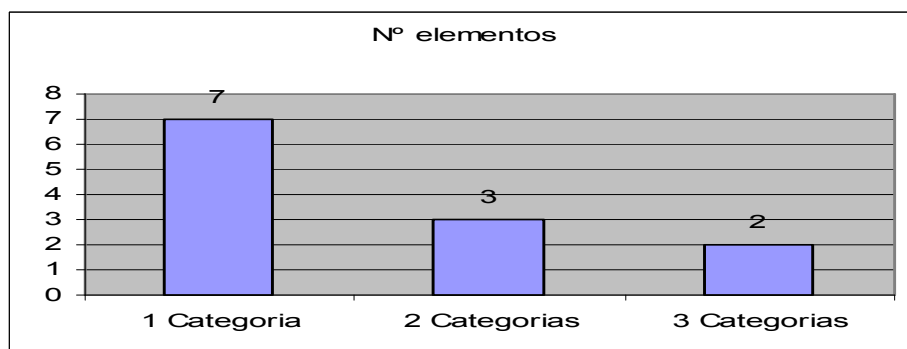
---

## Anexo B) Outputs

---

### Análise da Escala de Empowerment





Resultados observados no início do CLD					
Participante	Auto – Estima	Poder	Activismo Comunitário	Média total	Média^2
Nº					
1	3,22	3,20	3,22	3,22	10,35
2	3,00	3,00	2,89	2,96	8,74
3	4,00	4,00	3,78	3,91	15,31
4	3,00	2,60	2,89	2,87	8,23
5	3,44	3,00	3,67	3,43	11,80
6	3,00	3,20	3,33	3,17	10,07
7	2,44	1,80	2,78	2,43	5,93
8	3,11	3,00	2,78	2,96	8,74
9	3,22	2,40	3,44	3,13	9,80
10	3,44	3,00	3,56	3,39	11,50
11	3,78	3,20	3,89	3,70	13,66
12	3,33	2,60	3,33	3,17	10,07
13	2,78	3,00	2,89	2,87	8,23
Média	3,21	2,92	3,26	3,17	
				Somatório	132,45

Resultados observados no final do CLD					
Participante	Auto – Estima	Poder	Activismo Comunitário	Média total	Média^2
Nº					
1	3,22	3,60	3,44	3,39	11,50
2	3,56	3,40	3,11	3,35	11,21
3	3,67	3,40	3,33	3,48	12,10
4	3,00	3,00	3,22	3,09	9,53
5	3,67	3,40	4,00	3,74	13,98
6	3,00	3,40	3,56	3,30	10,92
7	3,00	3,00	3,22	3,09	9,53

8	3,56	3,40	3,11	3,35	11,21
9	3,00	2,60	3,00	2,91	8,49
10	3,89	2,80	3,56	3,52	12,40
11	4,00	3,40	3,89	3,83	14,64
12	3,56	3,20	3,56	3,48	12,10
13	3,67	2,40	3,67	3,39	11,50
Média	3,44	3,15	3,44	3,38	
				Somatório	149,10

### Aplicação t-Student:

Segue-se a formula para o calculo do erro padrão entre a diferença da média das amostras:

$$se = \sqrt{\left( \frac{\left( \sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{N_1} \right) + \left( \sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} \right)}{N_1 + N_2 - 2} \right) \times \left( \frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left( \frac{\left( \sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{N_1} \right) + \left( \sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} \right)}{N_1 + N_2 - 2} \right) \times \left( \frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

$N_1 = 13$  Tamanho da amostra sem formação

$N_2 = 13$  Tamanho da amostra com formação

Graus de liberdade =  $N_1 + N_2 - 2 = 24$

$$\bar{X}_1 = 3.17$$

$$\bar{X}_2 = 3.38$$

$$\sum X_1^2 = 132.45$$

$$\sum X_2^2 = 149.10$$

$$(\sum X_1)^2 = 1698.87$$

$$(\sum X_2)^2 = 1928.35$$

$$\left( \sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{N_1} \right) = 1.764$$

$$\left( \sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} \right) = 0.765$$

$$se = \sqrt{\left( \frac{\left( \sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{N_1} \right) + \left( \sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} \right)}{N_1 + N_2 - 2} \right) \times \left( \frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)} = 0.127$$

$$t = 1.629$$

Para o teste ser positivo é necessário que o t seja superior a 2,06 (para graus de liberdade N=24), ver a tabela de t-student em anexo.

Como o valor obtido para o t não é superior a 2,06, conclui-se o teste não é estatisticamente significativo, logo a hipótese de existir uma relação entre a variável independente (participação no CLD) e a variável dependente (valor de empowerment) não é comprovada.

---

### Student's t-Table

df	80%	90%	95%	99%	df	80%	90%	95%	99%
1	3.078	6.314	12.706	63.657	16	1.337	1.746	2.120	2.921
2	1.886	2.920	4.303	9.925	17	1.333	1.740	2.110	2.898
3	1.638	2.353	3.182	5.841	18	1.330	1.734	2.101	2.878
4	1.533	2.132	2.776	4.604	19	1.328	1.729	2.093	2.861
5	1.476	2.015	2.571	4.032	20	1.325	1.725	2.086	2.845
6	1.440	1.943	2.447	3.707	21	1.323	1.721	2.080	2.831
7	1.415	1.895	2.365	3.500	22	1.321	1.717	2.074	2.819
8	1.397	1.860	2.306	3.355	23	1.319	1.714	2.069	2.807
9	1.383	1.833	2.262	3.250	24	1.318	1.711	2.064	2.797
10	1.372	1.812	2.228	3.169	25	1.316	1.708	2.060	2.787
11	1.363	1.796	2.201	3.106	26	1.315	1.706	2.056	2.779
12	1.356	1.782	2.179	3.055	27	1.314	1.703	2.052	2.771
13	1.350	1.771	2.160	3.012	28	1.313	1.701	2.048	2.763
14	1.345	1.761	2.145	2.977	29	1.311	1.699	2.045	2.756
15	1.341	1.753	2.131	2.947	30	1.310	1.697	2.042	2.750

---

**Anexo C) Relatórios**

---

## Final evaluation

of the evaluation seminar of

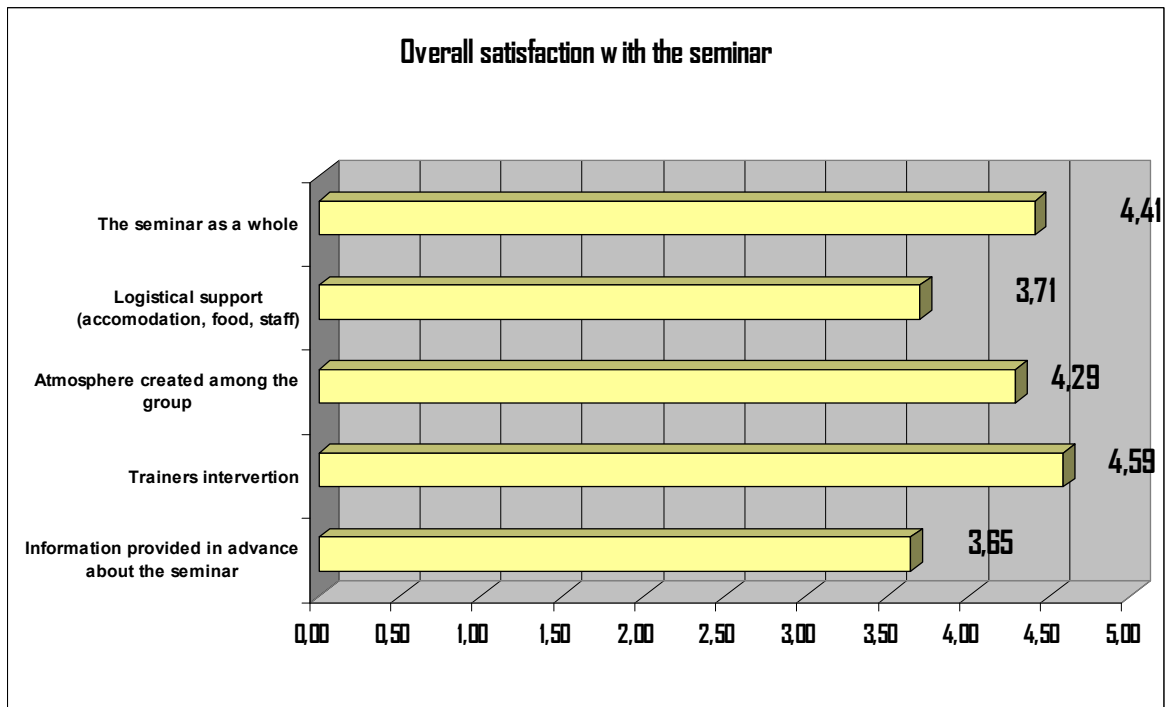
### **Small actions can change the world - Long term training course**

There were 17 final evaluation questionnaires that were analyzed. Participants of the training course had the possibility to evaluate on the scale from 1 to 5.

Number 1 represented “insufficient”, number 5 “excellent” for the parts 1 and 3 of the questionnaire.

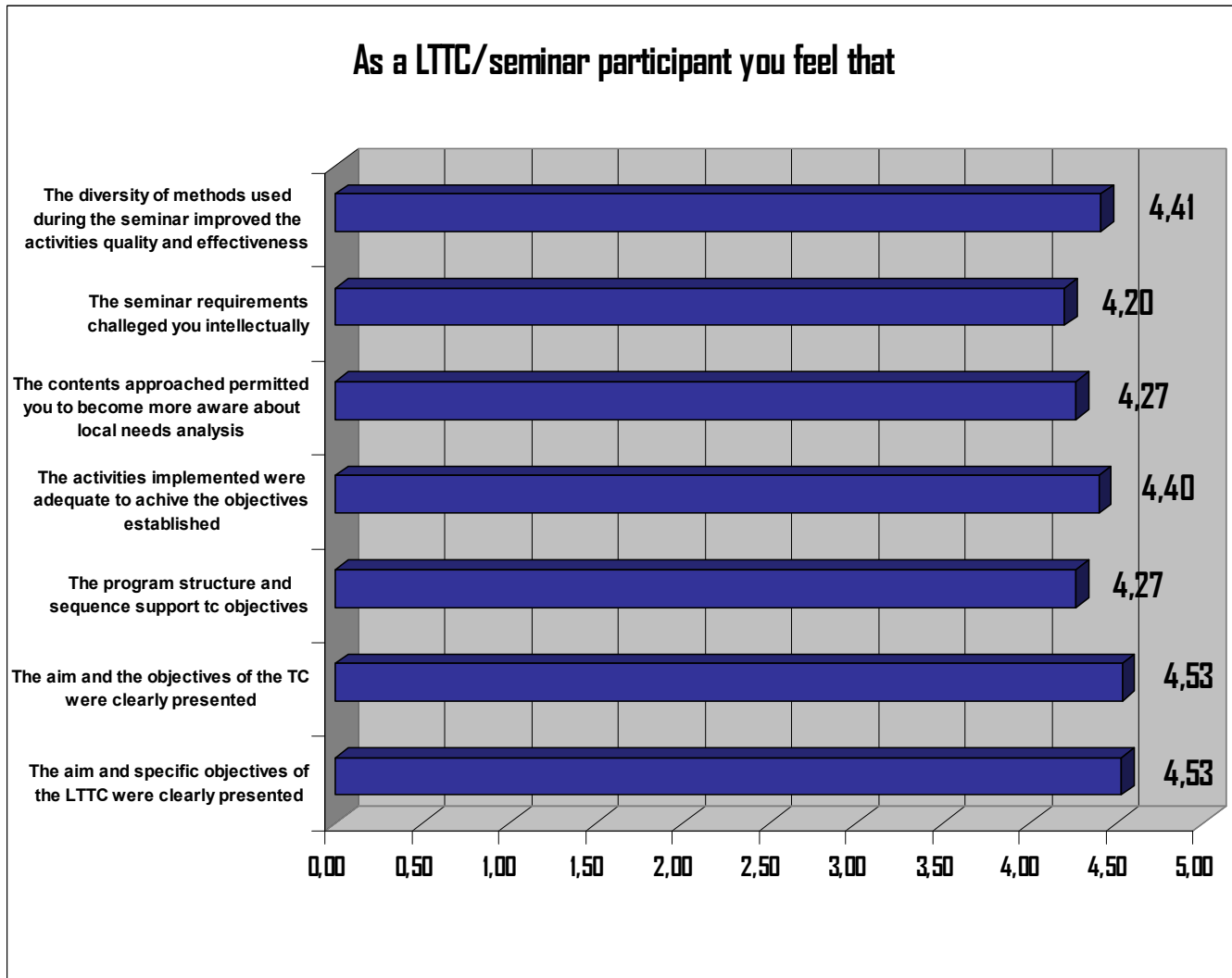
For the parts 2 and 4 number 1 represented “Totally disagree” and 5 “Totally agree”.

## 1. Overall satisfaction with the seminar



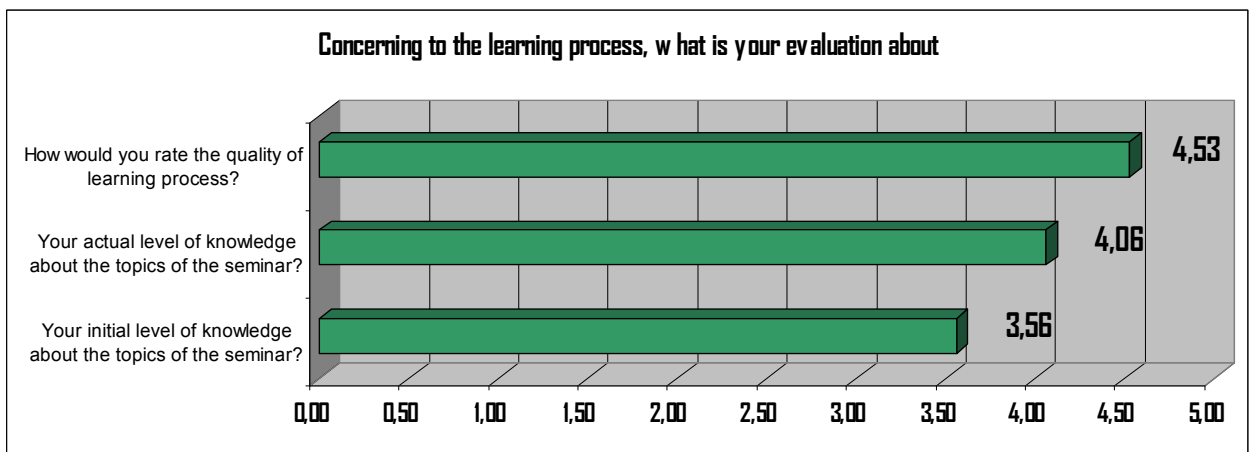
**Any comments:** nice free time activities, the seminar could be shorter, first 3 days were useless x2, presence of kids was difficult, but the best thing.

## 2. The LTTC/Seminar implementation



### 3. Learning achievements

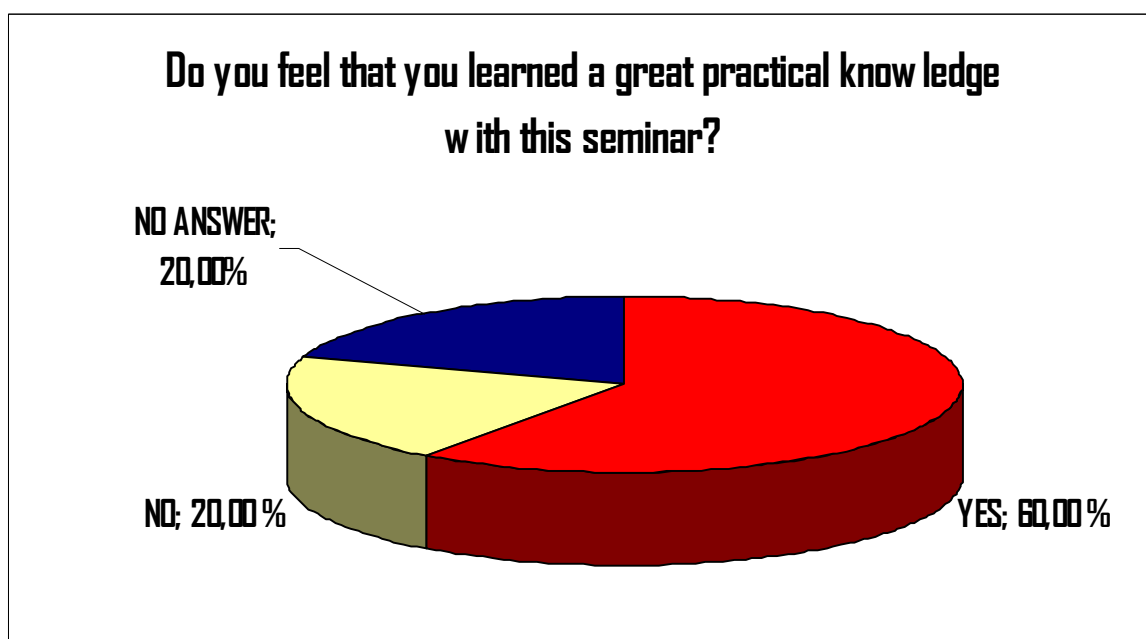
#### 3.1



### 3.2 In your learning process, how do you see the influence of:

<b>Yourself</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I tried my best and participated fully x3</li> <li>• My English was my barrier</li> <li>• Sometimes it was hard for me to concentrate</li> <li>• I have established a plan of my self-development</li> </ul>
<b>The trainers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Great job - strong support for participants x2</li> <li>• They kept distance and led us to learn ourselves</li> <li>• They were not giving so much information</li> <li>• Thanks to them I have more questions in my mind</li> <li>• Professional and funny</li> <li>• More facilitators than trainers</li> </ul>
<b>The group</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Got many new ideas from the group</li> <li>• Every person had the space to express his/her opinion or experience</li> <li>• I felt group as a great team, I felt the support from the group</li> <li>• The groups was not so energetic</li> <li>• Excellent atmosphere</li> <li>• Great sharing in an intercultural group</li> </ul>
<b>The local community</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I got inspired, but language was the barrier</li> <li>• I was nice to me part of the life of local kids and makes and this stay makes me think</li> <li>• Inspiration of how to work with kids from such houses</li> <li>• I want to learn now more from such organizations as this children house</li> <li>• It was challenging to stay here</li> <li>• Visits in Szczecin were inspiring</li> <li>• Great hospitality of the house</li> </ul>

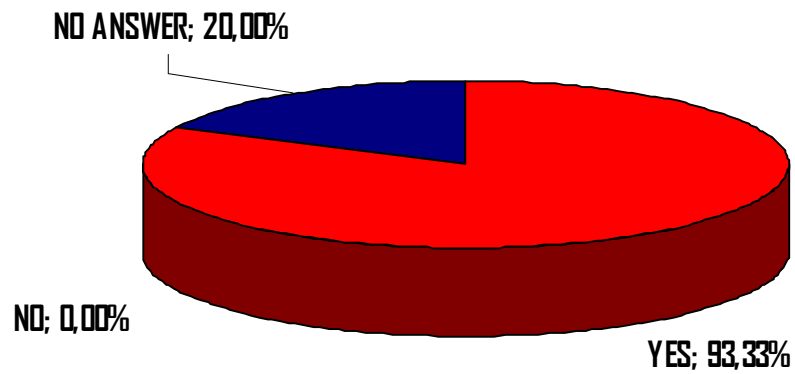
### 3.3



## 3.4

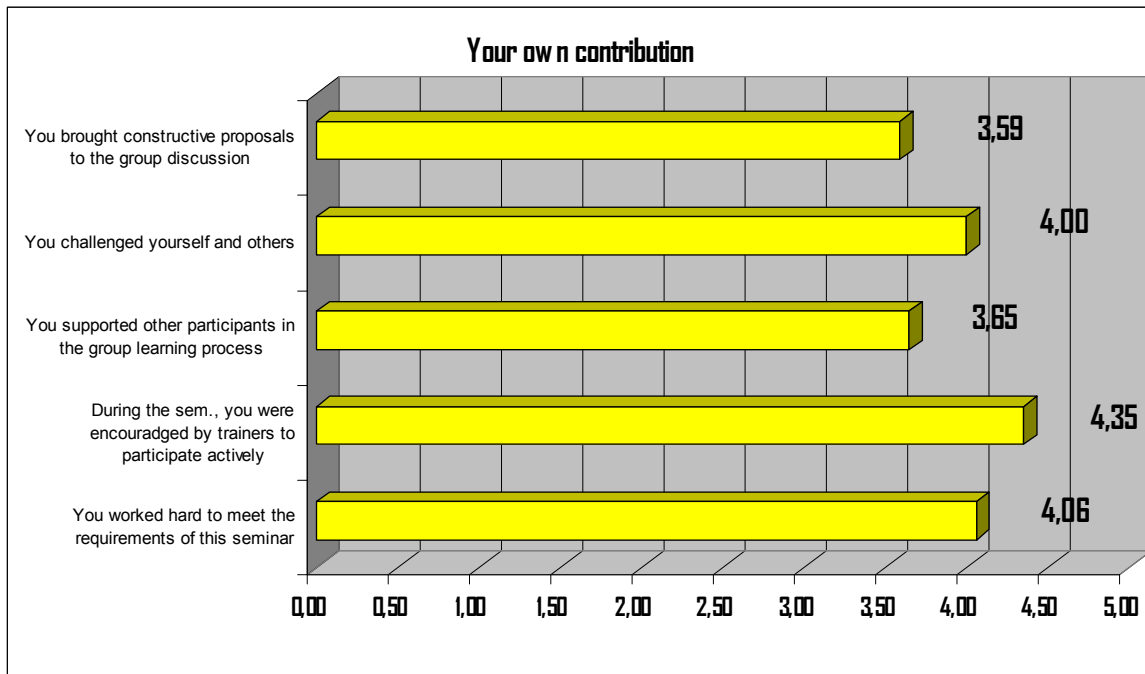
YES	<ul style="list-style-type: none"><li>- LSD</li><li>- How to set objectives</li><li>- Facilitation methods</li><li>- Fundraising sources x2</li><li>- How to work with conflict management</li><li>- The European Museum x2</li></ul>
-----	---

**3.4. Can you identify at least one strategy/methodology/content used during the entire seminar that could be useful in your local context?**



---

#### 4.1 Your own contribution - How do you evaluate your own contribution to evaluation seminar, in terms of:

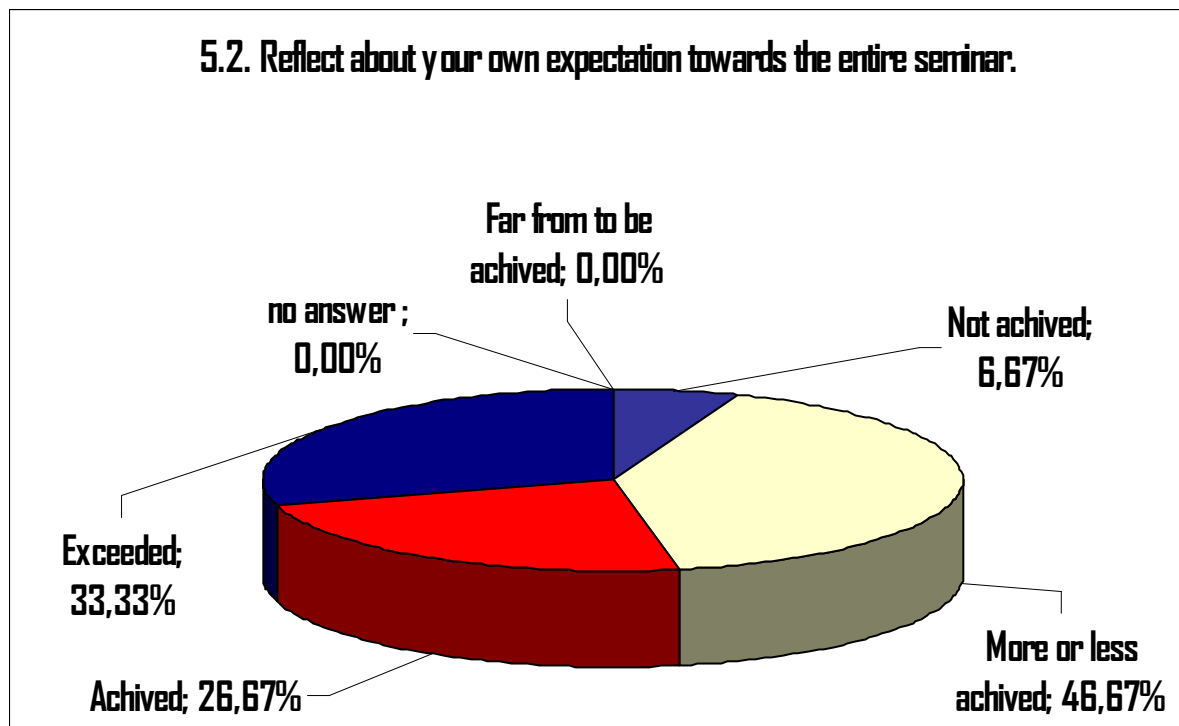


#### 5. General impression

5.1. Regarding to all this week of this seminar participation, please share your opinion about:

Weak points	Strong points
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Time keeping x2</li> <li>• Not enough time for some things</li> <li>• Beds</li> <li>• Food</li> <li>• Accommodation - dirtiness x3</li> <li>• Not enough transparency and little choice to select participants</li> <li>• We have repeated many times what we had discussed</li> <li>• 3 days were useless</li> <li>• Little tense atmosphere (disturbance by children)</li> <li>• Not always feedback after activities</li> <li>• Lack of energy in the group</li> <li>• Trainers we frustrated</li> <li>• Low motivation of the group</li> <li>• Too many drawing activities</li> <li>• First days - low quality x2</li> <li>• Conflict between Boris and Elena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Great personalities in the whole group</li> <li>• Diverse methods</li> <li>• Lot of space for participants</li> <li>• Great free time</li> <li>• European funding programmes x3</li> <li>• youthpass</li> <li>• possibility to run a workshop</li> <li>• staying in a children house x3</li> <li>• alternative theater x3</li> <li>• European day x3</li> <li>• motivation</li> <li>• patience</li> <li>• creativity</li> <li>• Study visits in Szczecin</li> <li>• Tram</li> <li>•</li> </ul>

## 5.2.



	<b>WHY?</b>
<b>Not achieved</b>	Group contribution, energy, evaluation methods were not effective
<b>More or less achieved</b>	I expected more after I have see how hard trainers work Spain and Portugal were for me really eye-opening. Didn't live first days
<b>Achieved</b>	Because I didn't implement my project Slow beginning, but then we got into a good pace
<b>Exceeded</b>	Got many ideas, did proper evaluation and I will cooperate with some of the participants Kids, theater session

# Final evaluation

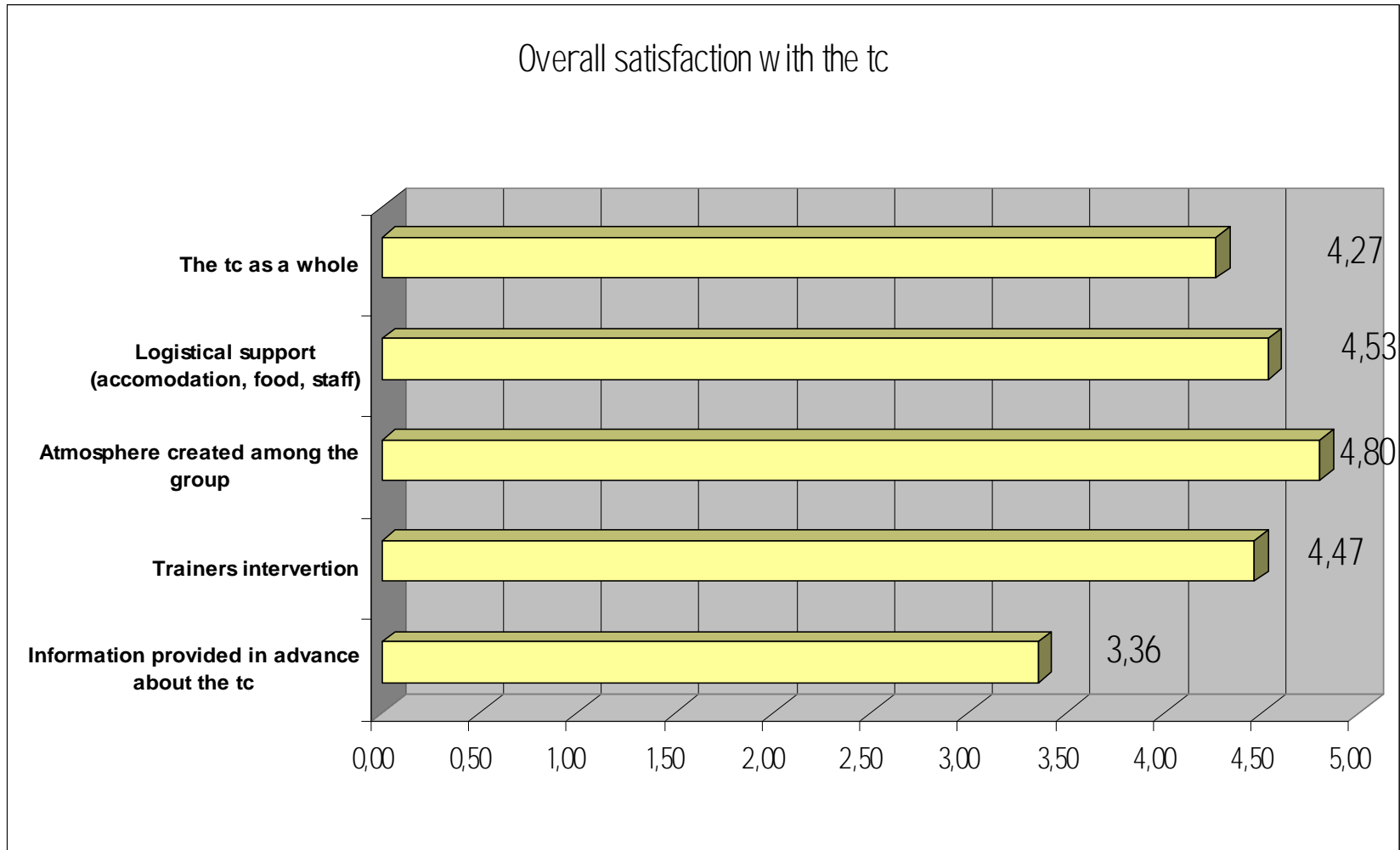
of the training course of

## Small actions can change the world - Long term training course

There were 15 final evaluation questionnaires that were analyzed. Participants of the training course had the possibility to evaluate on the scale from 1 to 5.

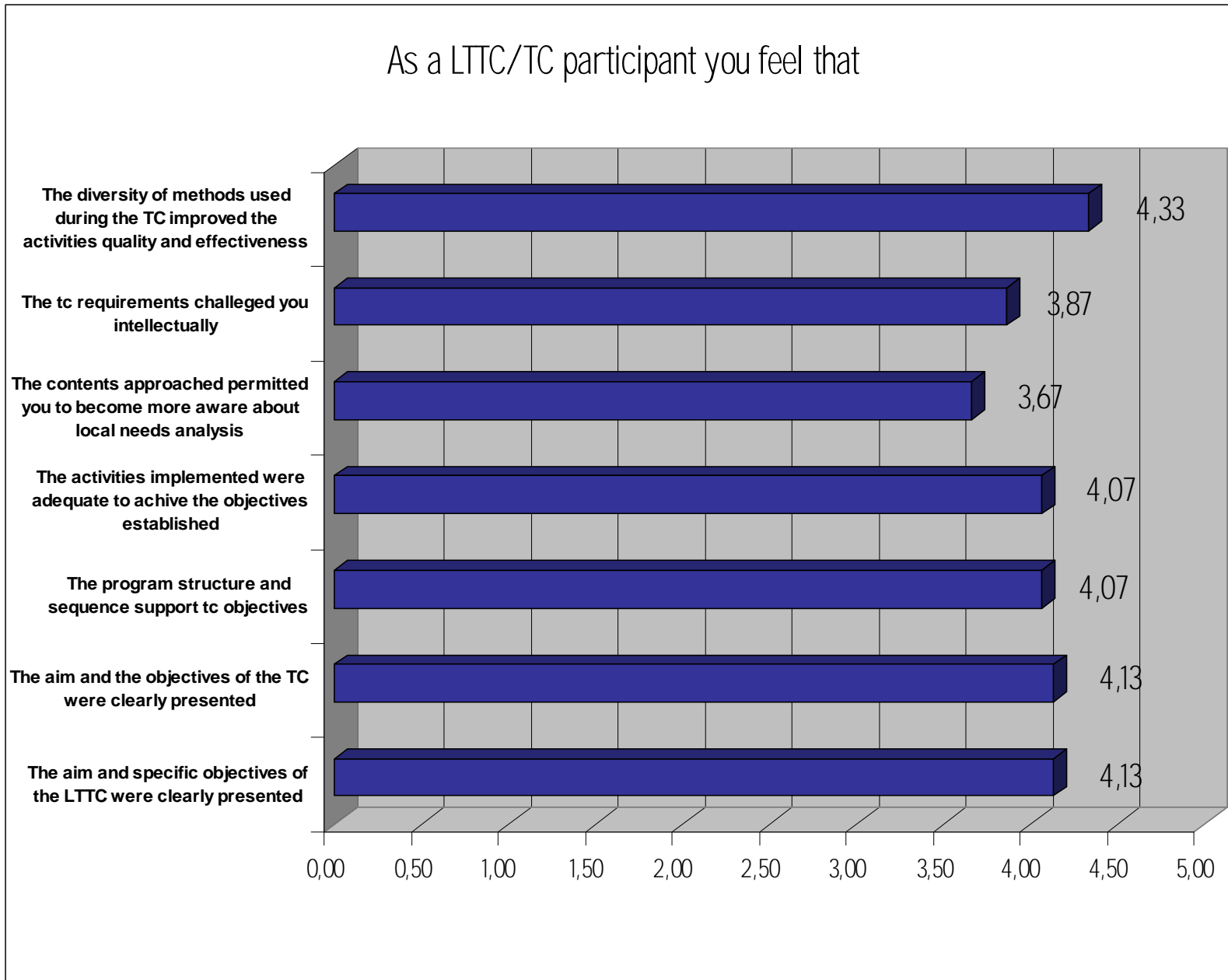
Number 1 represented "insufficient", number 5 "excellent" for the parts 1 and 3 of the questionnaire. For the parts 2 and 4 number 1 represented "Totally disagree" and 5 "Totally agree".

1. Overall satisfaction with the seminar



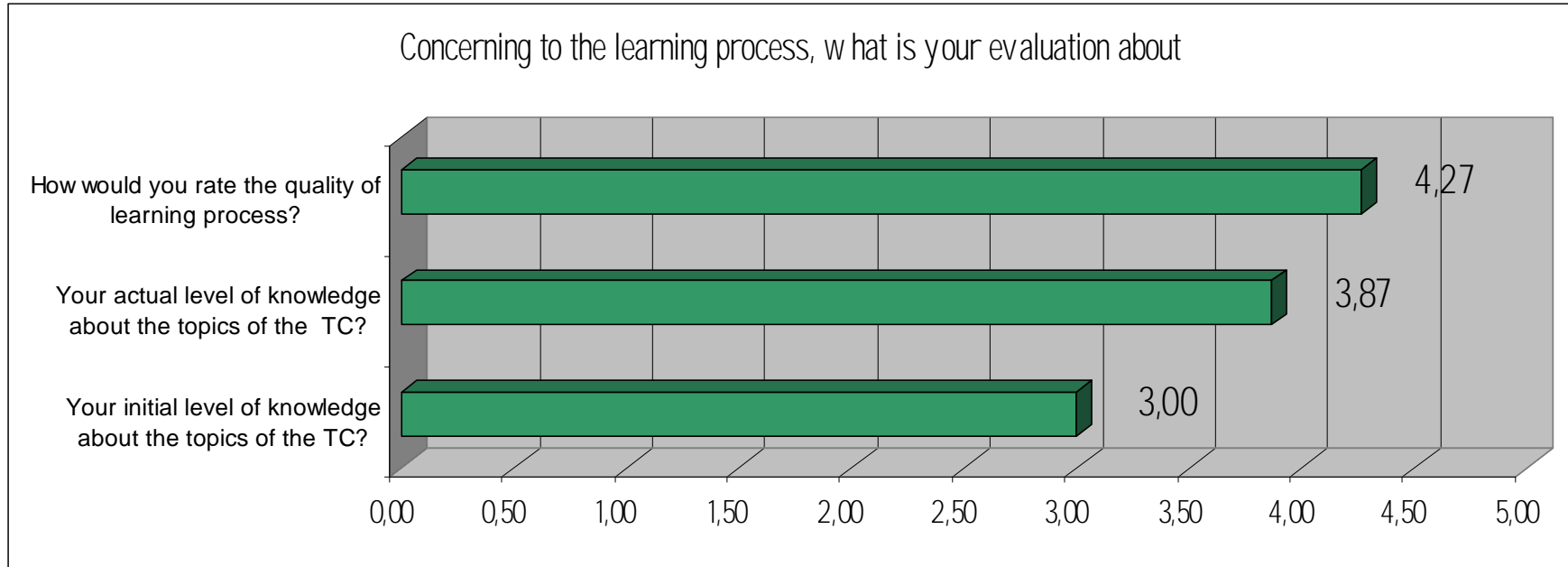
Any comments: I liked the training course more than the seminar; Trainers should address organizational competences of participants by interfering less; cold use more non-formal education and program without repeating

## 2. The LTTC/Seminar implementation



### 3. Learning achievements

#### 3.1

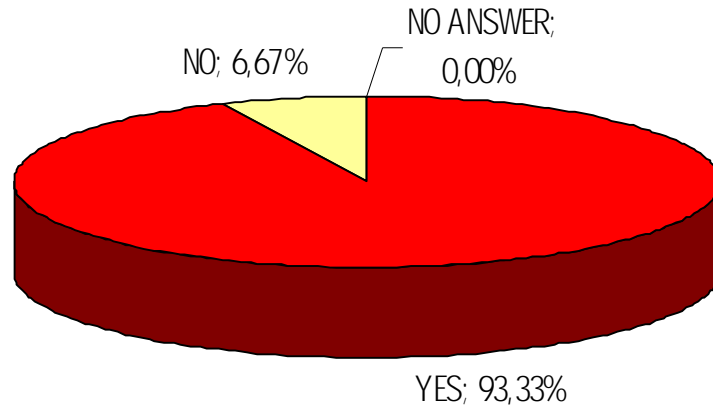


### 3.2 In your learning process, how do you see the influence of:

<p><b>Yourself</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I was open to the learning process</li> <li>• The most one, because I like to think and learn with myself</li> <li>• I had a possibility to lead a workshop - more confident</li> <li>• Feel that I did contribute a lot for the development of others and myself</li> </ul>
<p><b>The trainers</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Great experience and knowledge about the subject Great because they encourage us to ma analyses</li> <li>• I have trust to all of them , I felt the support</li> <li>• You are willing to provide theoretical knowledge and share experience</li> <li>• They have many views in many different points</li> <li>• Pushing in a good way</li> </ul>
<p><b>The group</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• At times I felt a bit overwhelmed by the group</li> <li>• Got many new ideas from the group</li> <li>• I felt group as a great team, I felt the support from the group</li> <li>• Everyone helped me to learn something</li> <li>• The group is intercultural and this is great for exploring ideas, knowledge and be creative</li> <li>• Group is amazing, my best trainers here</li> </ul>
<p><b>The local community</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Very open, good influence Only in some cases</li> <li>• Sometimes I felt observed, but as well accepted</li> <li>• I learned the culture</li> <li>• Carnival was great and crazy, but I don't know if I did understand the community as this period is very special</li> <li>• Great people, amazing traditions, made me think about my own community at home</li> </ul>

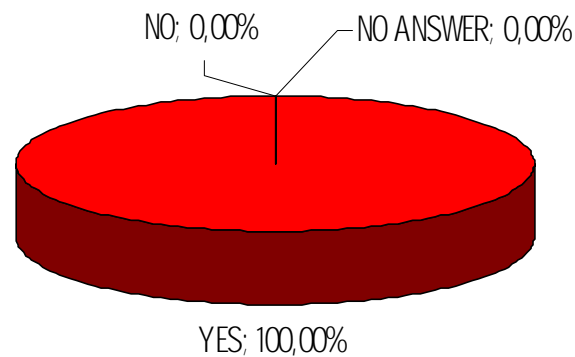
3.3

Do you feel that you learned a great practical know ledge  
w ith this training course?



3.4

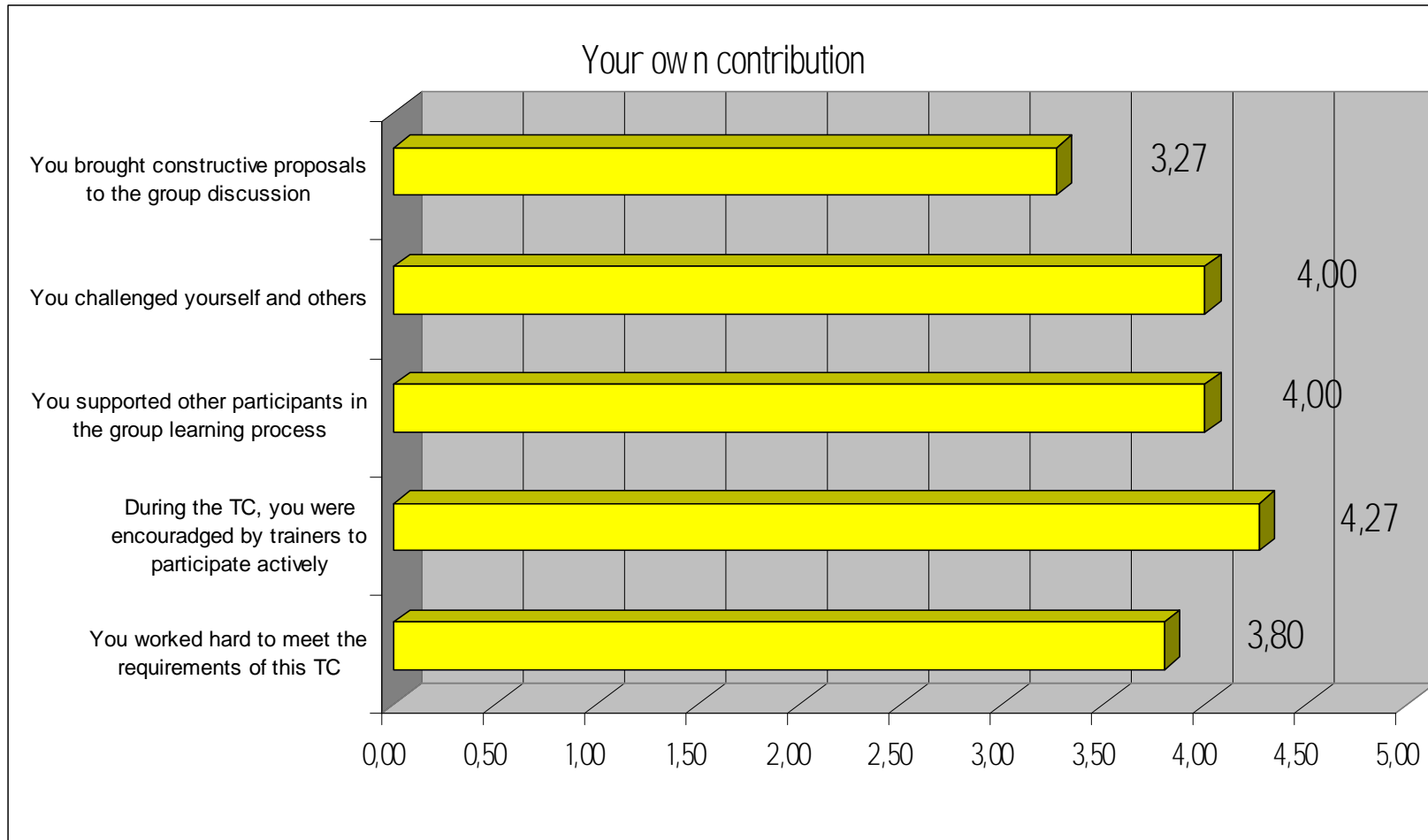
3.4. Can you identify at least one strategy /methodology /content used during the  
entire training course that could be useful in your local context?



YES

- Ice-breakers
- Teambuilding
- Fundraising IIII
- Social theaterII
- Albatross IIIII
- learning to learn II
- Non-formal education II
- Trust games
- The photo game in Santiago

#### 4.1 Your own contribution - How do you evaluate your own contribution to this course, in terms of:

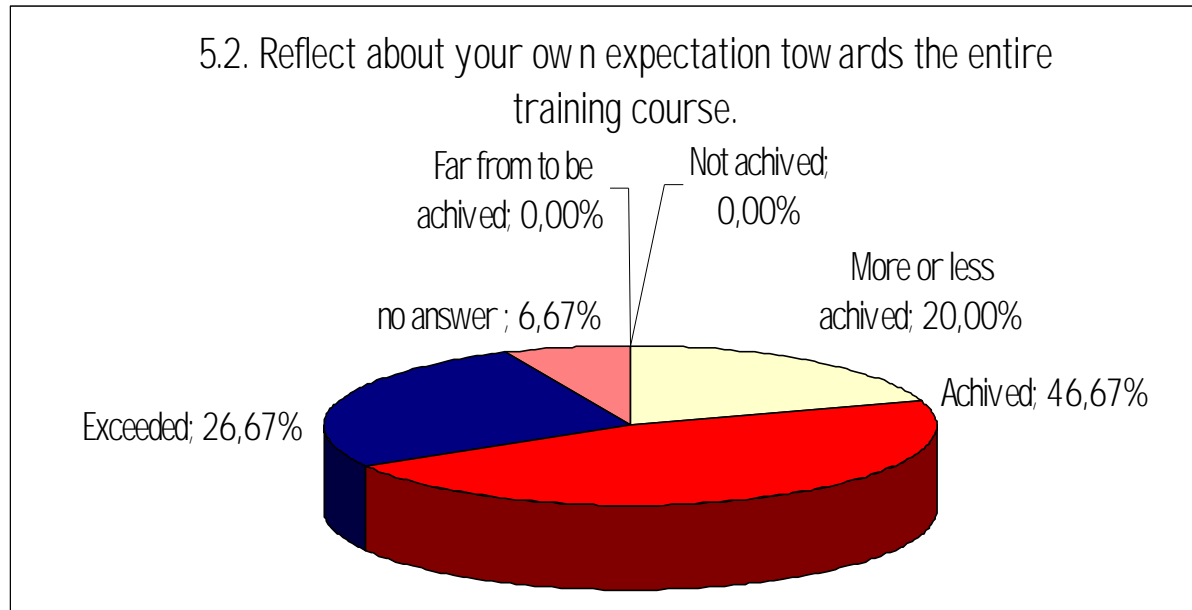


## 5. General impression

5.1. Regarding to all this week of this seminar participation, please share your opinion about:

Weak points	Strong points
<ul style="list-style-type: none"><li>• Time keeping III</li><li>• Many information, with which I was already acquitted</li><li>• Food II</li><li>• At some phases I felt that we repeat again and again some phases of our projects</li><li>• Where is the nearest town?</li><li>• Many people from the first phase were not here</li><li>• Where is the nearest shop</li><li>• Low impact on the local community presentation of Allariz II</li><li>• Program management - dis-balanced program</li><li>• Wasting time, million times for not so important things</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Great trainers and workshops</li><li>• Many really interactive activities, carnival</li><li>• Albatros II, group feeling, Galicia, opportunity to express myself and be close to the nature</li><li>• Team, group, atmosphere</li><li>• Learning to learn</li><li>• Magical nightes</li><li>• LSD (all together)</li><li>• Reflecting on my needs as a project manager</li><li>• Information on youthpass</li></ul>

5.2.



	WHY?
Not achieved	
More or less achieved	I expected more guidance from the trainers I will be satisfied if I implement the gained knowledge of the TC
Achieved	I enjoyed the TC and I don't want to go home I have more info and skills or my project and life
Exceeded	I expected to learn how to make projects but I as well learned not only that but much more; Capiera, Yoga, Juggling, Salsa... I liked the TC a lot and made a step to my self-conscious

# Final evaluation

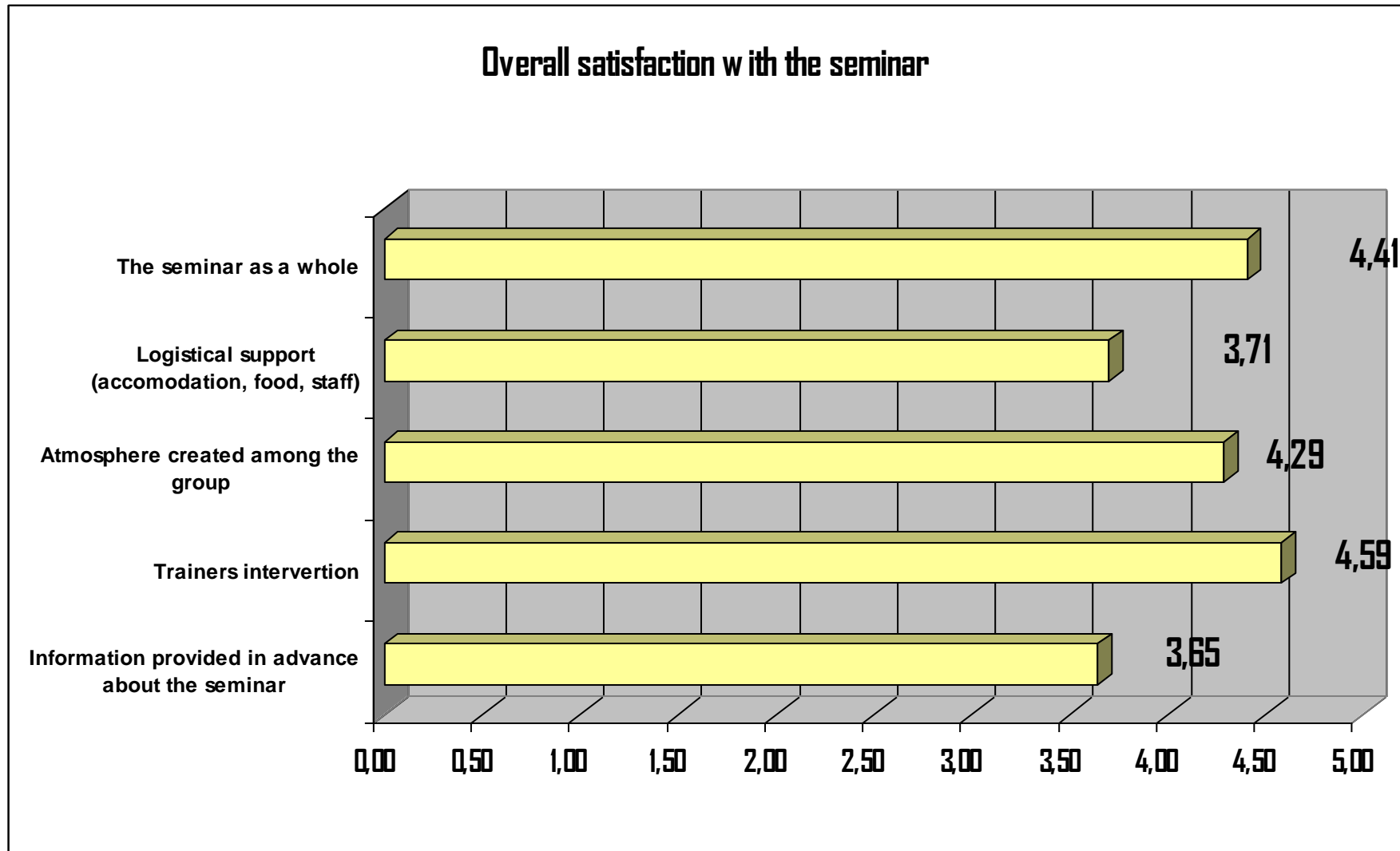
of the evaluation seminar of

## Small actions can change the world - Long term training course

There were 17 final evaluation questionnaires that were analyzed. Participants of the training course had the possibility to evaluate on the scale from 1 to 5.

Number 1 represented “insufficient”, number 5 “excellent” for the parts 1 and 3 of the questionnaire. For the parts 2 and 4 number 1 represented “Totally disagree” and 5 “Totally agree”.

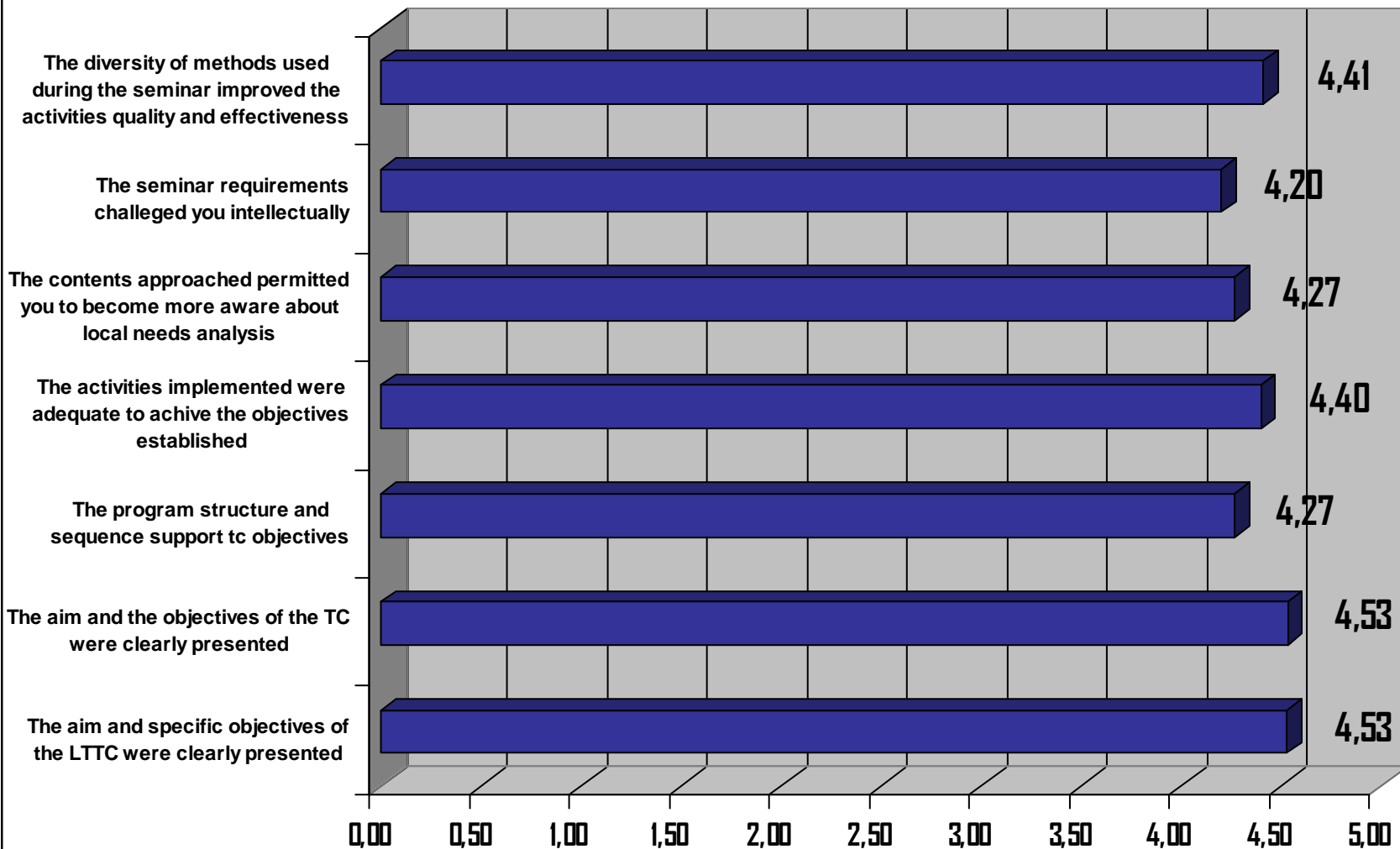
1. Overall satisfaction with the seminar



Any comments: nice free time activities, the seminar could be shorter, first 3 days were useless x2, presence of kids was difficult, but the best thing.

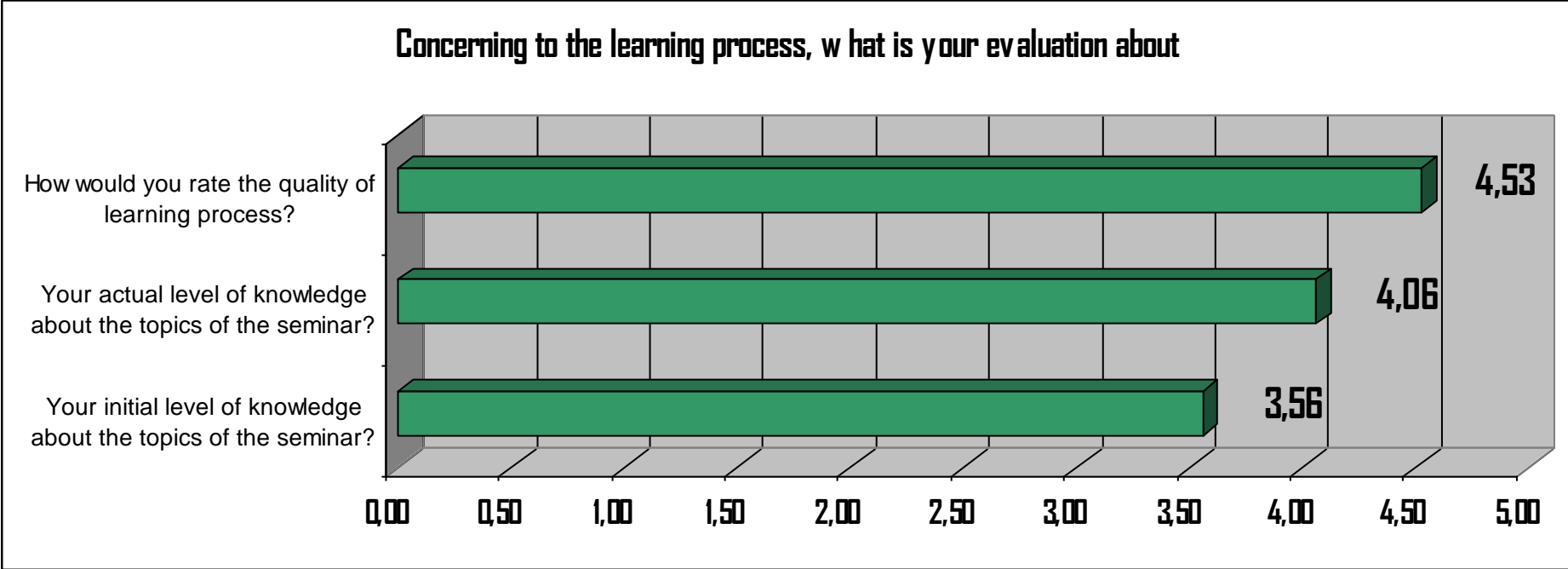
## 2. The LTTC/Seminar implementation

**As a LTTC/seminar participant you feel that**



3. Learning achievements

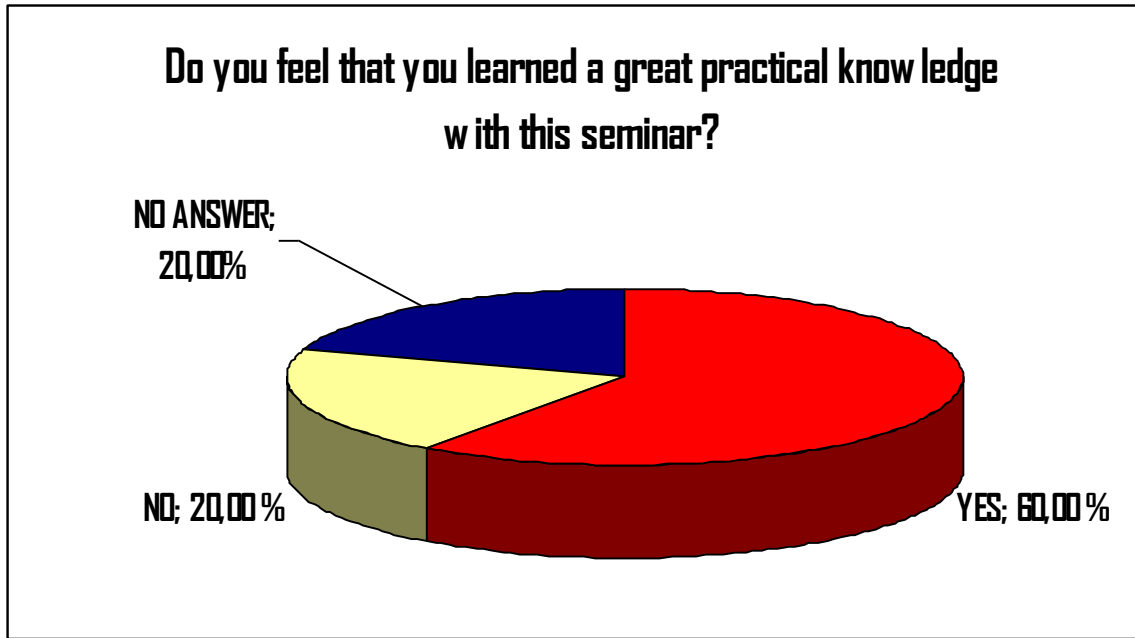
3.1



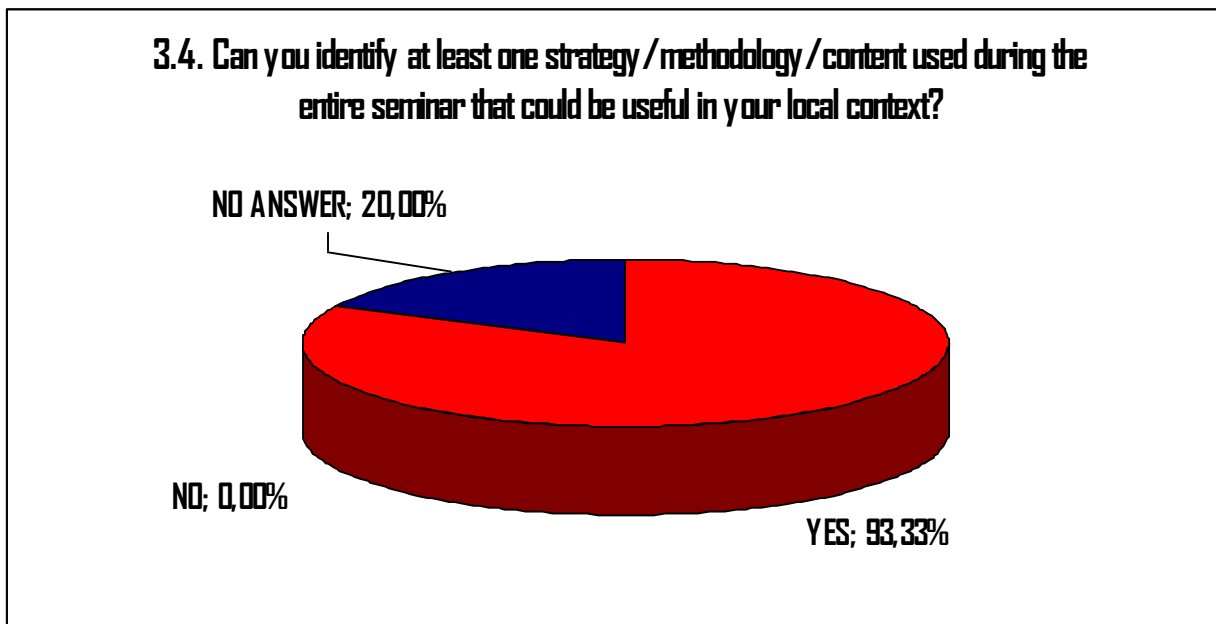
### 3.2 In your learning process, how do you see the influence of:

<b>Yourself</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I tried my best and participated fully x3</li> <li>• My English was my barrier</li> <li>• Sometimes it was hard for me to concentrate</li> <li>• I have established a plan of my self-development</li> </ul>
<b>The trainers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Great job - strong support for participants x2</li> <li>• Their kept distance and led us to learn ourselves</li> <li>• They were not giving so much information</li> <li>• Thanks to them I have more questions in my mind</li> <li>• Professional and funny</li> <li>• More facilitators than trainers</li> </ul>
<b>The group</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Got many new ideas from the group</li> <li>• Every person had the space to express his/her opinion or experience</li> <li>• I felt group as a great team, I felt the support from the group</li> <li>• The groups was not so energetic</li> <li>• Excellent atmosphere</li> <li>• Great sharing in an intercultural group</li> </ul>
<b>The local community</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I got inspirited, but language was the barrier</li> <li>• I was nice to me part of the life of local kids and makes and this stay makes me think</li> <li>• Inspiration of how to work with kids from such houses</li> <li>• I want to learn now more from such organizations as this children house</li> <li>• It was challenging to stay here</li> <li>• Visits in Szczecin were inspiring</li> <li>• Great hospitality of the house</li> </ul>

3.3

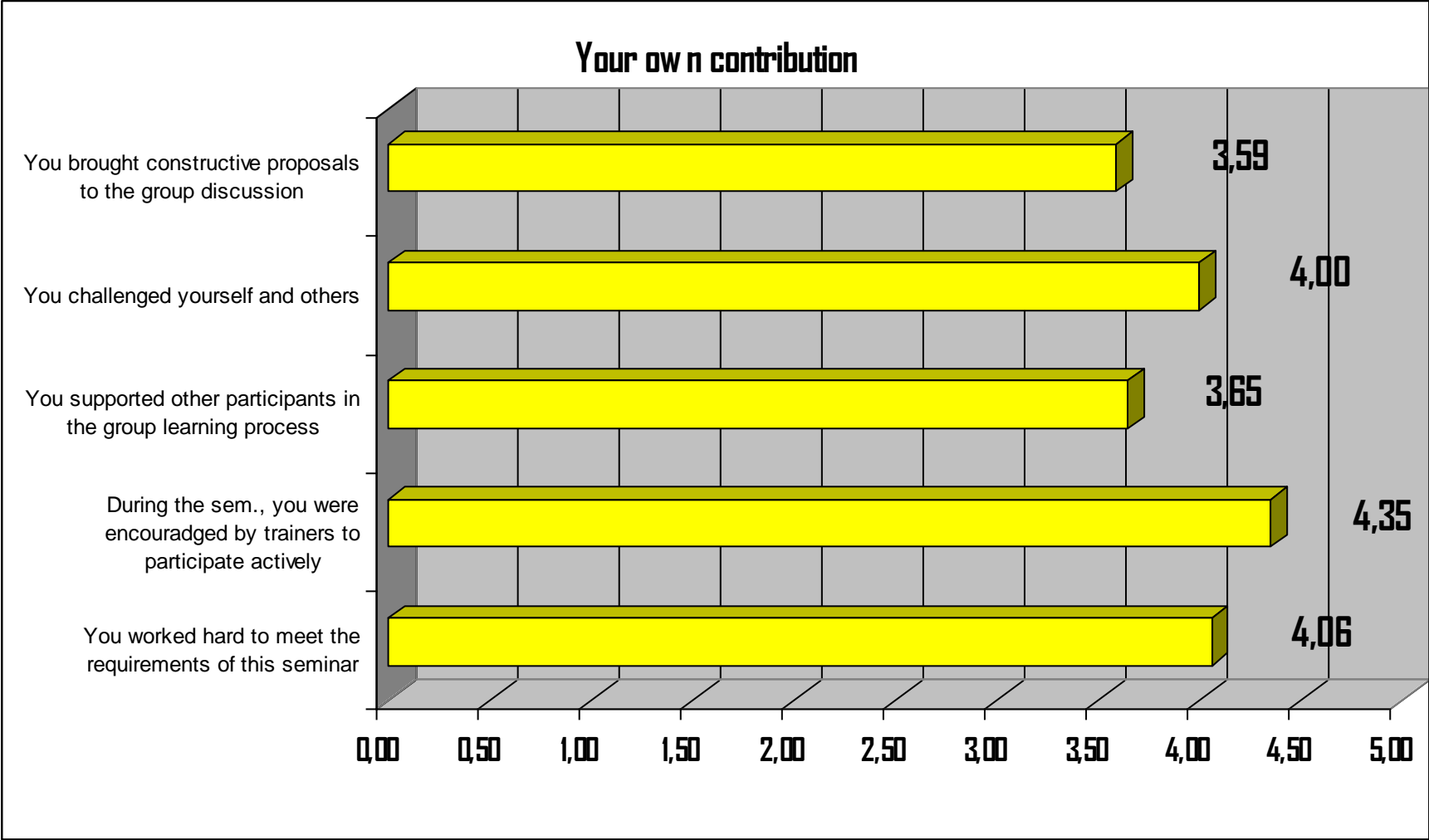


3.4



YES	<ul style="list-style-type: none"><li>- LSD</li><li>- How to set objectives</li><li>- Facilitation methods</li><li>- Fundraising sources x2</li><li>- How to work with conflict management</li><li>- The European Museum x2</li></ul>
-----	---

4.1 Your own contribution - How do you evaluate your own contribution to evaluation seminar, in terms of:

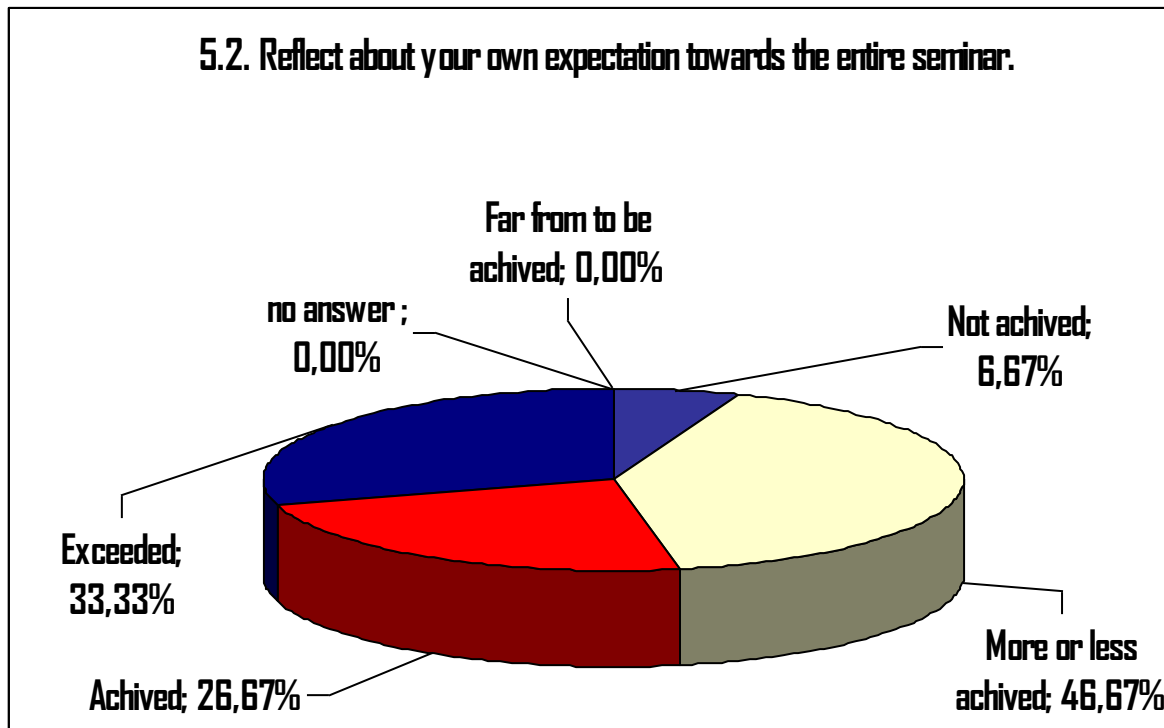


## 5. General impression

5.1. Regarding to all this week of this seminar participation, please share your opinion about:

Weak points	Strong points
<ul style="list-style-type: none"><li>• Time keeping x2</li><li>• Not enough time for some things</li><li>• Beds</li><li>• Food</li><li>• Accommodation - dirtiness x3</li><li>• Not enough transparency and little choice to select participants</li><li>• We have repeated many times what we had discussed</li><li>• 3 days were useless</li><li>• Little tense atmosphere (disturbance by children)</li><li>• Not always feedback after activities</li><li>• Lack of energy in the group</li><li>• Trainers we frustrated</li><li>• Low motivation of the group</li><li>• Too many drawing activities</li><li>• First days - low quality x2</li><li>• Conflict between Boris and Elena</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Great personalities in the whole group</li><li>• Diverse methods</li><li>• Lot of space for participants</li><li>• Great free time</li><li>• European funding programmes x3</li><li>• youthpass</li><li>• possibility to run a workshop</li><li>• staying in a children house x3</li><li>• alternative theater x3</li><li>• European day x3</li><li>• motivation</li><li>• patience</li><li>• creativity</li><li>• Study visits in Szczecin</li><li>• Tram</li><li>•</li></ul>

5.2.



	WHY?
<b>Not achieved</b>	Group contribution, energy, evaluation methods were not effective
<b>More or less achieved</b>	I expected more after I have see how hard trainers work Spain and Portugal were for me really eye-opening. Didn't live first days
<b>Achieved</b>	Because I didn't implement my project Slow beginning, but then we got into a good pace
<b>Exceeded</b>	Got many ideas, did proper evaluation and I will cooperate with some of the participants Kids, theater session

# Final evaluation

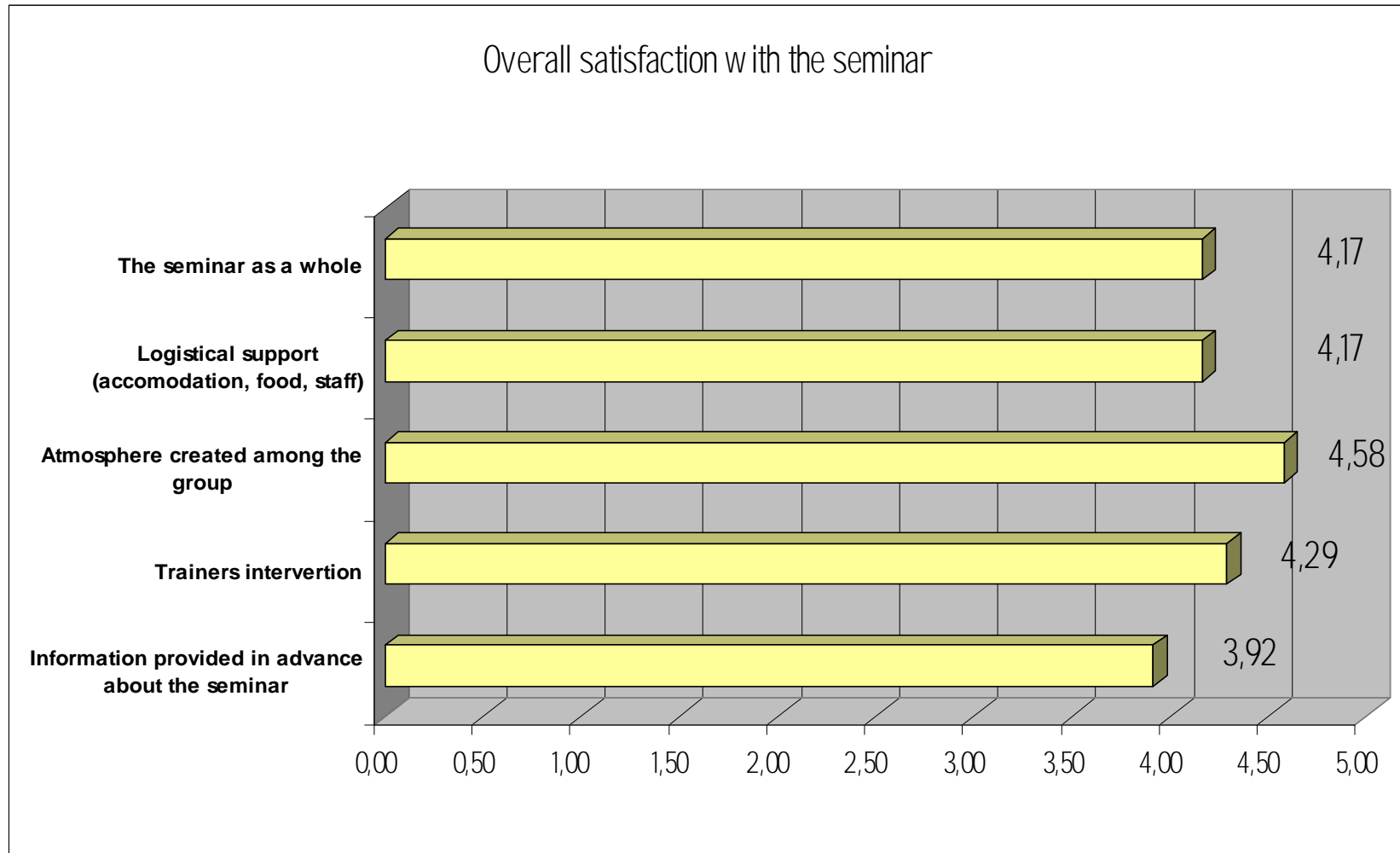
of the seminar of

## Small actions can change the world - Long term training course

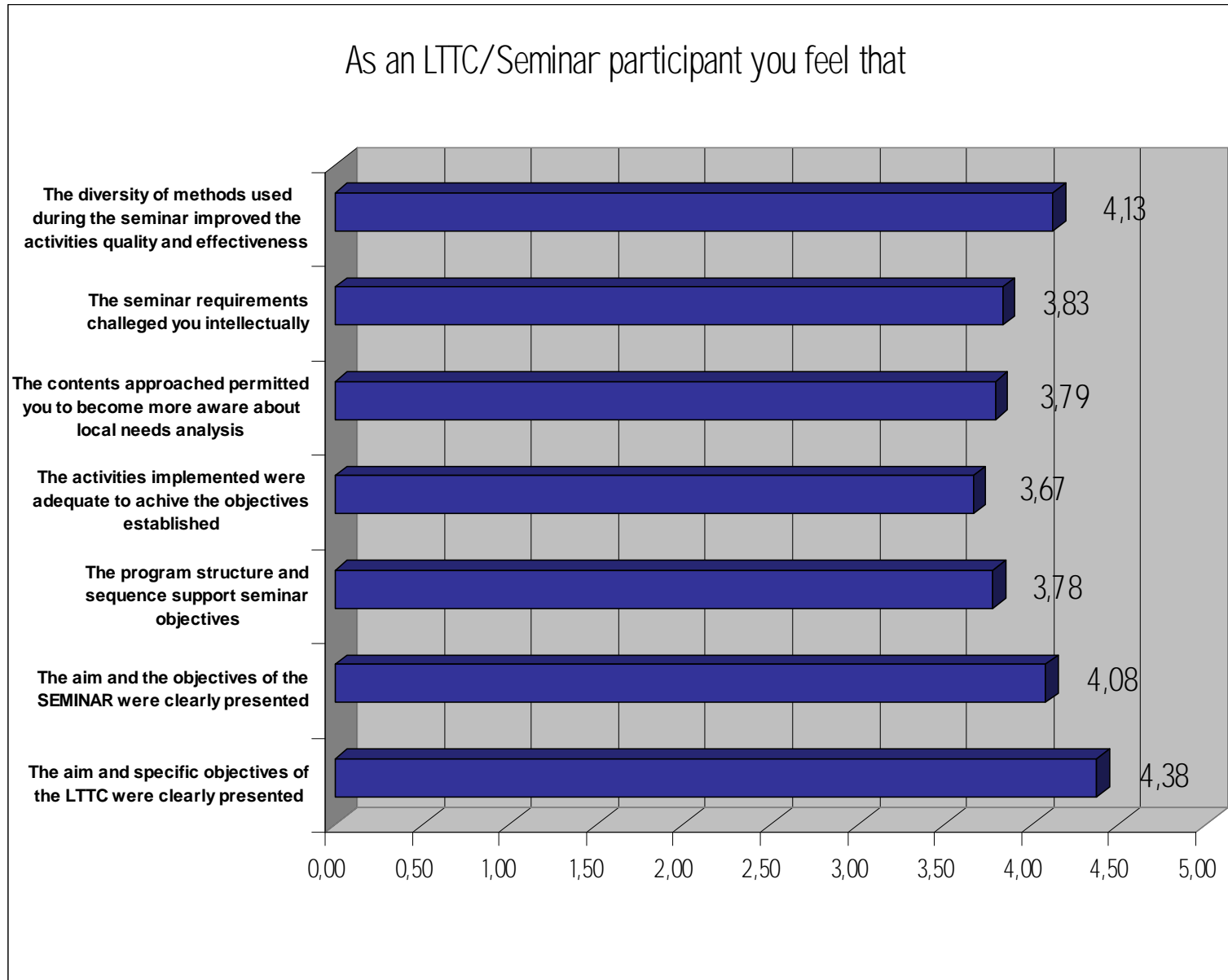
There were 24 final evaluation questionnaires that were analyzed. Participants of the seminar had the possibility to evaluate on the scale from 1 to 5.

Number 1 represented "insufficient", number 5 "excellent" for the parts 1 and 3 of the questionnaire. For the parts 2 and 4 number 1 represented "Totally disagree" and 5 "Totally agree".

1. Overall satisfaction with the seminar

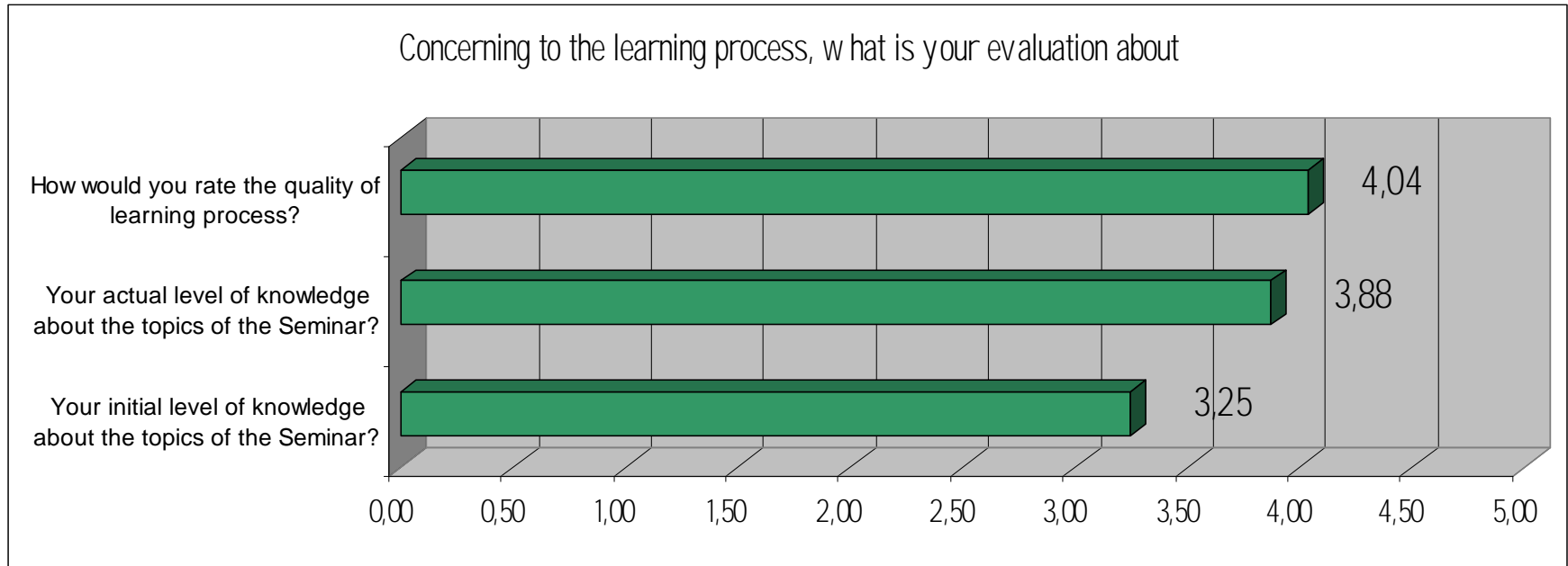


## 2. The LTTC/Seminar implementation



### 3. Learning achievements

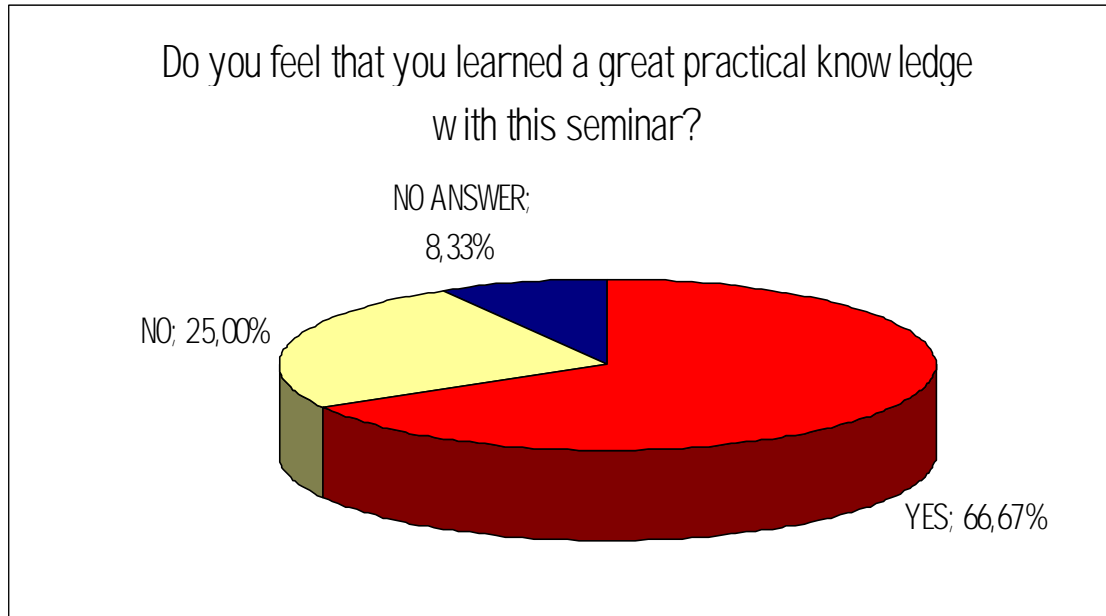
#### 3.1



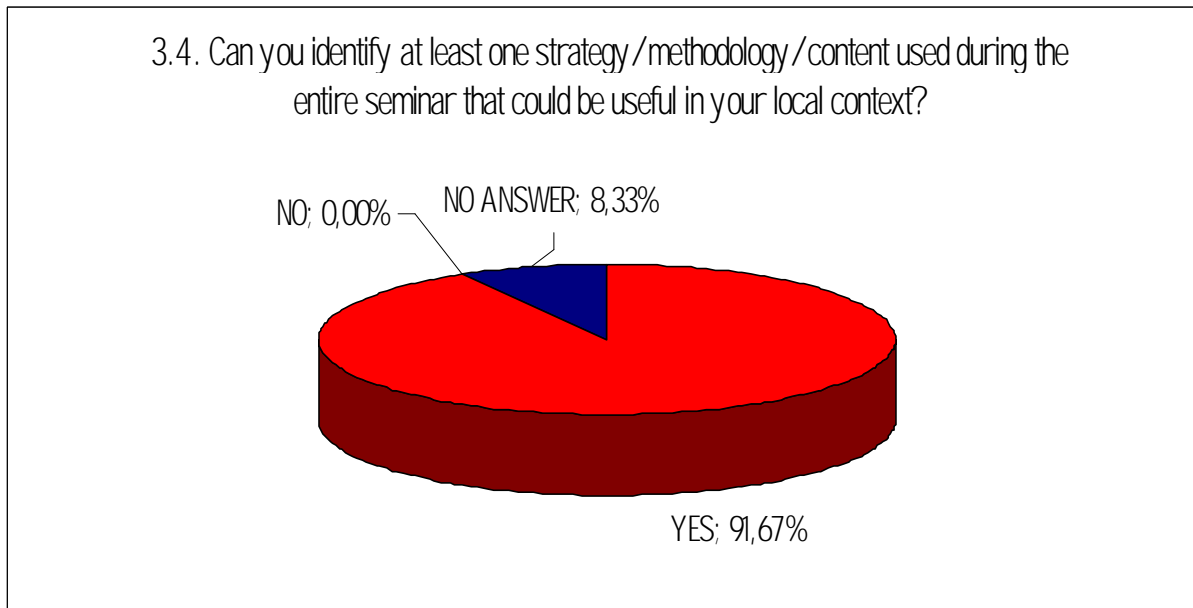
### 3.2 In your learning process, how do you see the influence of:

<p><b>The trainers</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experienced</li> <li>- enthusiastic</li> <li>- inspiring , motivating, stimulating</li> <li>- they always gave space for discussion</li> <li>- flexible</li> <li>- good, but they should change the methods</li> <li>- gave me the motivation to do my local project</li> <li>- I didn't have enough time to speak with them personally</li> <li>- Sometimes they stopped discussion too early</li> </ul>
<p><b>The group</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- giving more energy for the learning process</li> <li>- giving me the possibility to learn from their culture</li> <li>- created the area of comfort trust</li> <li>- I shared my ideas and my world, found common things</li> <li>- strong personalities in the group helped me to develop new questions</li> <li>- strong teamwork</li> <li>- the group gave me lots of motivation</li> <li>- Not balanced group</li> </ul>
<p><b>The local community</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I learned that if we really want there is no obstacle to communicate, even when you do not know the local language</li> <li>- I realized that it is very difficult to involve people from the local community</li> <li>- We didn't integrate too much</li> <li>- I don't think so there was a great influence</li> <li>- Involving Camillo was one of the most positive points of the seminar</li> <li>- We were more than welcomed by the locals</li> <li>- Now I love Portugal!</li> </ul>

3.3

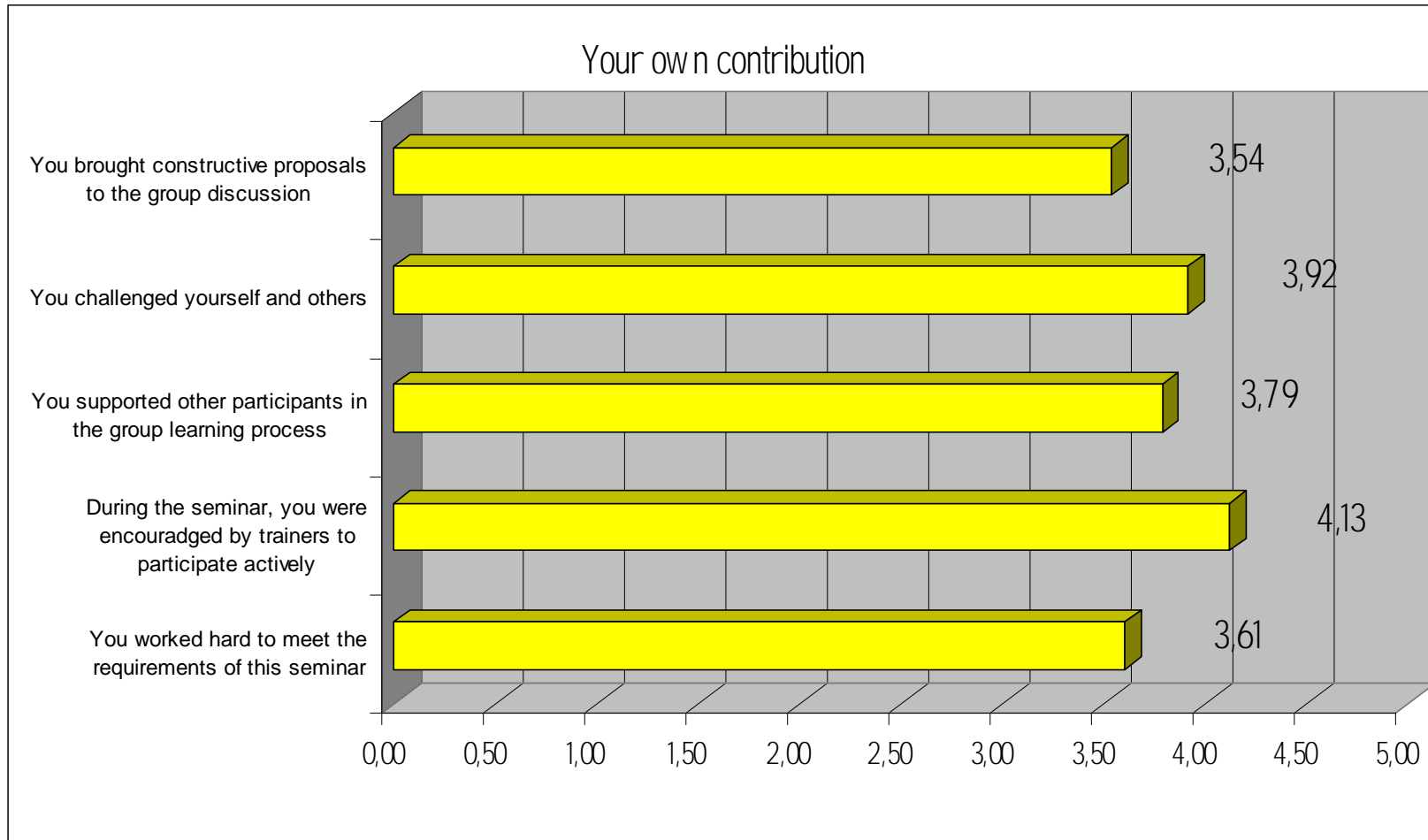


3.4



YES	<ul style="list-style-type: none"><li>- Local need analyses</li><li>- Ladder of participation</li><li>- Approach to give freedom for decision making process</li><li>- Fishbowl method</li><li>- The challenge</li></ul>
-----	--

#### 4.1 Your own contribution - How do you evaluate your own contribution to this course, in terms of:

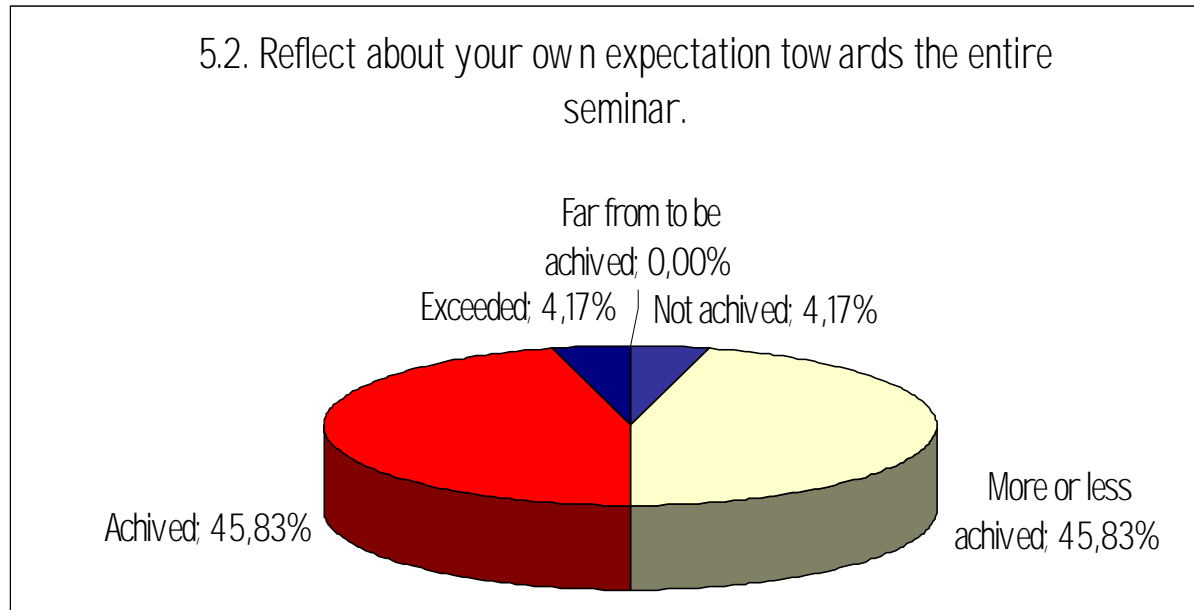


## 5. General impression

5.1. Regarding to all this week of this seminar participation, please share your opinion about:

Weak points	Strong points
<ul style="list-style-type: none"><li>• Not enough discussions</li><li>• More sharing</li><li>• Not enough time</li><li>• Accommodation</li><li>• The challenge - group can be build without such a challenge</li><li>• Delay of activities</li><li>• More for development of our projects</li><li>• Theoretical material</li><li>• No free time</li><li>• No internet</li><li>• Some semi-active participants</li><li>• Too much of non-formal education, some good discussions were stopped</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Supportive atmosphere</li><li>• Huge diversity of cultures and personalities</li><li>• Program of the last 3 days</li><li>• Trainers - helpful, professional</li><li>• Perfect collaboration</li><li>• I enjoyed discussion with the whole group</li><li>• Full program</li><li>• Good and natural flow</li></ul>

5.2.



	WHY?
Not achieved	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Need more time to get into the topic</li> </ul>
More or less achieved	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I missed more intellectual activities</li> <li>• More concrete tips and topics</li> <li>• I expect to learn more methodologies in the following phases</li> </ul>
Achieved	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feel par of a group of a great potential</li> <li>• Inspired and challenged</li> <li>• Teambuilding, important discussions</li> <li>• Small step for my self-awareness</li> </ul>
Exceeded	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Great experiance that will help me to work in our Ngo</li> </ul>