



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Contribuição da Educação Ambiental Não-Formal para o Desenvolvimento Comunitário.

O estudo de caso da Agrofloresta *Bela Flor Respira*.

Sara Martins Rodrigues

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:

Doutor Thomas Muhr,

Investigador Principal, CEI-ISCTE - Centro de Estudos Internacionais,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Professor Doutor Rogério Roque Amaro,

Professor Associado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Economia Política

A Contribuição da Educação Ambiental Não-Formal para o Desenvolvimento Comunitário.

O estudo de caso da Agrofloresta *Bela Flor Respira*.

Sara Martins Rodrigues

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:

Doutor Thomas Muhr,

Investigador Principal, CEI-ISCTE - Centro de Estudos Internacionais,

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Professor Doutor Rogério Roque Amaro,

Professor Associado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

*Para a mini-Sara que vive em mim,
sempre curiosa e resiliente,
conseguiamos!*

Agradecimentos

Não há processo de aprendizagem que não envolva curiosidade, propósito, resiliência e crescimento pessoal. Assim como não existe crescimento sem o solo fértil de relações humanas que permita que este aconteça. E não posso deixar de agradecer a quem tornou este processo possível!

Ao Doutor Thomas por ter aceitado acompanhar-me neste percurso e pelas orientações que considerou necessárias, o meu obrigada!

Ao Professor Rogério Roque Amaro, pelas palavras sábias e enriquecedoras, e apoio incansável durante todo este percurso de mestrado, que contribuíram, não só para o meu interesse pelo Desenvolvimento Comunitário, como para o meu desenvolvimento pessoal, enquanto agente de mudança na sociedade, uma palavra de apreço e o meu obrigada!

Aos moradores e moradores do Bairro da Quinta da Bela Flor e às técnicas do Projeto da Agrofloresta *Bela Flor Respira*, pela disponibilidade e momentos de partilha, que permitiram, não só que firmasse a minha paixão pela Educação Ambiental Não-Formal, como que concretizasse uma ideia há muito querida, o meu obrigada!

À minha família e madrinha, por me terem proporcionado as condições necessárias para prosseguir estudos, e conseguir concluir esta etapa, e por terem sido um pilar importante, mesmo que não estivesse sempre explícito, o meu obrigada!

Ao Tomás, pelo companheiro de vida que tem sido em todos os momentos de amizade e amor que têm contribuído para dias mais bonitos, para o meu desenvolvimento e para a conclusão desta etapa importante, o meu obrigada!

À Inês, por ser uma amiga-irmã incansável em todos os momentos que a vida proporciona, com as palavras sábias, carinhosas e sempre pacientes, de quem tem a empatia e companheirismo como principais qualidades, por me ter dado força nesta etapa (e na vida), o meu obrigada!

À Nadine, por escolher sempre ver a vida pelo lado positivo e pela amiga que tem sido, com palavras de motivação sempre doces e simpáticas, o meu obrigada!

À Mafalda, ao Guilherme e à Beatriz, por serem os amigos *porto seguro* cujas conversas e momentos que me inspiram e, não só me fazem sentir sempre em casa, como acreditar que a amizade é transversal às geografias, o meu obrigada!

Às minhas “amigas da NOVA”, Catarina, Raquel, Mia, Lizzie e Flávia, pela amizade que tem perdurado a diferentes instituições de ensino superior e países, e pela força para concluir esta etapa, o meu obrigada!

À Ana e ao Diogo, que começaram como colegas de Licenciatura e se transformaram em amigos de Mestrado (e de vida), pelas conversas frutíferas, pelo apoio em momentos mais desafiantes e pela motivação para concluir esta etapa, o meu obrigada!

Aos colegas de mestrado Matteo, Maria, Bernardo e Verónica, pelas conversas inspiradoras, partilha de interessantes, conhecimentos e momentos incríveis, que em muito contribuíram para o meu pensamento crítico do Mundo e do Local, o meu obrigada!

Ao Gary e à Joyce, pelas palavras de força, motivação e inspiração para concluir esta etapa, e pelas conversas incríveis que me alimentavam a alma, thank you! (obrigada!)

À Catarina Martins, colega de profissão, de instituição e amiga conterrânea, pelas palavras de foco e motivação, nos momentos em que parecia impossível conciliar os estudos com um trabalho a tempo inteiro, o meu obrigada!

A todos e todas que se se têm cruzado no meu caminho e, sem saber, contribuíram para a conclusão desta dissertação, o meu obrigada!

Resumo

Este trabalho investiga a ligação metodológica entre a Educação Ambiental Não-Formal (EANF) e o Desenvolvimento Comunitário, em contextos de comunidades vulneráveis, sublinhando a importância da participação, do *empowerment* e da ação conjunta. Através de uma análise aprofundada da Agrofloresta *Bela Flor Respira* em Campolide, Lisboa, demonstra-se como a EANF influencia a implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário. A criação do Grupo Comunitário na Bela Flor representa o pináculo da participação comunitária e o *empowerment* individual e coletivo. Não obstante, surgem como áreas de desafio a necessidade de assegurar financiamento a longo prazo para este tipo de Projeto e a promoção ainda maior de sentimentos de pertença e apropriação destes Projetos pelas comunidades. O estudo também aponta questões pertinentes para investigações futuras, como a contratação de trabalhadores locais em projetos comunitários, o impacto do financiamento de curto prazo em bairros vulneráveis e a implementação simultânea de projetos em áreas privilegiadas e desfavorecidas. Este trabalho contribui para o aprofundamento da compreensão da relação entre EANF e Desenvolvimento Comunitário, podendo oferecer *insights* para o desenvolvimento de políticas sociais e programas de Desenvolvimento Comunitário em Portugal, com o foco na importância da participação e parceria com as comunidades.

Palavras-chave: Educação Ambiental Não-Formal, Desenvolvimento Comunitário, Agrofloresta, Participação, *Empowerment*, Comunidade.

Abstract

This study examines the methodological connection between Non-Formal Environmental Education (NFE) and Community Development in vulnerable community contexts. It emphasises the significant correlation between these two domains, underscoring the value of participation, empowerment, and joint action. Using the *Bela Flor Respira* Agroforestry in Campolide, Lisbon as a case study, this research presents an in-depth analysis of how NFE shapes the implementation of Community Development principles. The establishment of the Bela Flor Community Group strengthens community bonds, encourages greater participation, and promotes empowerment of individuals and the collective. However, there are concerns regarding the need to secure sustained funding for such initiatives and to foster a stronger sense of belonging and ownership among community members. The study highlights potential areas of research worthy of consideration, including the employment of indigenous workers in community initiatives, the adverse effects of limited financial resources on susceptible communities and the parallel execution of schemes in both affluent and underprivileged areas. This study enhances comprehension of the affiliation between EANF and Community Development, providing perspectives for social policy and Community Development schemes in Portugal that prioritize community participation and partnership.

Keywords: Non-Formal Environmental Education, Community Development, Agroforestry, Participation, Empowerment, Community.

Índice

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | iii |
| Abstract | v |
| Índice de Quadros | viii |
| Índice de Figuras | viii |
| Glossário de Siglas | xi |
| Introdução | 1 |
| CAPÍTULO 1. O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO | 5 |
| 1.1. O Desenvolvimento <i>mainstream</i> desde o pós-II GM | 5 |
| 1.2. Repensar o conceito: uma visão crítica do Desenvolvimento <i>mainstream</i> | 7 |
| 1.3. Principais propostas de conceitos de Desenvolvimento Alternativo | 8 |
| 1.4. Pós-Desenvolvimento e conceitos alternativos ao Desenvolvimento | 9 |
| CAPÍTULO 2. O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO | 11 |
| 2.1. Enquadramento histórico | 11 |
| 2.2. Do paradigma funcionalista ao territorialista e a afirmação do Desenvolvimento Comunitário nos anos 1980 | 12 |
| 2.3. Definição e implicações metodológicas do conceito | 14 |
| 2.3.1. O princípio da Participação | 18 |
| 2.4. Os Grupos Comunitários como expressão do Desenvolvimento Comunitário | 20 |
| 3. Reflexão crítica | 23 |
| CAPÍTULO 3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO | 27 |
| 3.1. A Educação como um Direito | 27 |
| 3.2. Da Educação para Adultos para Aprendizagem ao Longo da Vida | 28 |
| 3.3. O Espectro tridimensional educativo | 29 |
| 3.4. A Educação Não-Formal | 32 |

| | |
|--|----|
| 3.5. Educação Ambiental Não-Formal _____ | 35 |
| CAPÍTULO 4. METODOLOGIA _____ | 39 |
| 4.1. Investigação Qualitativa _____ | 39 |
| 4.2. O estudo de caso _____ | 41 |
| 4.3. As técnicas de investigação _____ | 42 |
| 4.3.1. Observação participante _____ | 43 |
| 4.3.2. Entrevistas _____ | 44 |
| 4.3.3. Análise documental _____ | 47 |
| CAPÍTULO 5. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO E TEMÁTICO DO ESTUDO DE CASO _____ | 49 |
| 5.1. O Bairro da Quinta da Bela Flor _____ | 49 |
| 5.2. Enquadramento Histórico _____ | 51 |
| 5.3. A Agrofloresta <i>Bela Flor Respira</i> e Projeto MEDTown _____ | 53 |
| 5.4. O Grupo Comunitário da Bela Flor _____ | 58 |
| CAPÍTULO 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS _____ | 61 |
| 6.1. Os Desafios do Bairro como Barreiras ao seu Desenvolvimento _____ | 61 |
| 6.2. O Projeto da Agrofloresta <i>Bela Flor Respira</i> e MEDTown _____ | 66 |
| 6.2.1. A perceção acerca das dinâmicas de Educação Ambiental Não Formal _____ | 67 |
| 6.2.2. Os principais benefícios da Agrofloresta <i>Bela Flor Respira</i> _____ | 69 |
| 6.2.3. Sugestões de melhoria e aumento do impacto do Projeto no Bairro _____ | 74 |
| 6.3. O Grupo Comunitário da Bela Flor _____ | 75 |
| Conclusão _____ | 78 |
| Referências Bibliográficas _____ | 86 |
| Anexos _____ | 93 |

Índice de Figuras

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Universo tripartido da educação _____ | 31 |
| Quadro 2 – Universo tripartido da educação. _____ | 32 |
| Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados do Painel de Moradores _____ | 46 |
| Quadro 4 - Caraterização dos entrevistados do Painel de Agentes Locais _____ | 46 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa conceptual dos conceitos do quadro teórico. _____ | 38 |
| Figura 2 - Enquadramento geográfico do Bairro da Quinta da Bela Flor e da Agrofloresta _____ | 50 |

Glossário de Siglas

ABF - Agrofloresta da Bela Flor

ALV – Aprender ao Longo da Vida

CML - Câmara Municipal de Lisboa

DC – Desenvolvimento Comunitário

DPRU - Departamento de Planeamento e Reabilitação Urbana

EANF – Educação Ambiental Não-Formal

ENF- Educação Não-Formal

GC – Grupo Comunitário

JF – Junta de Freguesia

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG's – Organizações Não-Governamentais

PER – Programa de Realojamento

Introdução

Este estudo visa aprofundar a análise da relação que interliga dois domínios de elevada relevância social e académica: a Educação Ambiental Não-Formal e o Desenvolvimento Comunitário que, cuja articulação tem tido pouco trabalho de fundamentação científica, o que motivou a presente investigação. Não somente por ser uma temática de interesse relativamente recente, a disponibilidade bibliográfica à acerca da eficácia das abordagens de EANF com o Desenvolvimento Comunitário é ainda limitada, como também devido aos crescentes desafios ambientais que requerem a exploração de novas áreas de investigação e cruzamento de novas problemáticas multidisciplinares. Deste modo, a premissa subjacente repousa na escassez de estudos que abordem, por um lado, de forma sistemática, a interseção metodológica e conceptual entre estes dois conceitos e, por outro, a sua aplicação em bairros vulneráveis, particularmente em Portugal.

O estudo apresenta um potencial de pertinência científica, uma vez que contribui para a mobilização de conceitos fundamentais, estabelecendo conexões entre eles. Importa ressaltar que essas interligações nem sempre se revelam de maneira explícita ou evidente, sendo que, dessa forma, este estudo representa uma contribuição de cunho científico para o domínio das ciências sociais de modo abrangente e, de forma mais específica, para o campo do desenvolvimento.

O presente estudo também apresenta pertinência social, uma vez que visa contribuir para o estudo do impacto que o fomento da participação e capacitação da comunidade - através de Projetos de Educação Ambiental Não-Formal, com princípios de *empowerment* e de Economia Solidária -, se traduz no Desenvolvimento Comunitário das mesmas. Por fim, a pertinência política desta pesquisa assenta na necessidade de fornecer dados fundamentados para orientar políticas sociais e programas de Desenvolvimento Comunitário em Portugal, em cocriação com as comunidades, promovendo a participação, uma visão integrada e trabalho em parceria com diferentes *stakeholders* institucionais.

A pertinência pessoal deste trabalho reside, antes de mais, no constante envolvimento pessoal e profissional no passado, com camadas jovens e adultas no campo da Educação Formal, levando a uma postura crítica e inconformista da investigadora perante os desafios deste campo, cada vez mais no centro do debate político e público em Portugal. Estas motivações vão desaguar na convicção de que a Educação formal, *per si*, oferece respostas obsoletas

aos desafios da sociedade do século XXI e que não detém respostas eficazes para a participação e *empowerment* dos cidadãos.

Neste sentido, este estudo procura oferecer uma contribuição significativa para a compreensão dos mecanismos que promovem o Desenvolvimento Comunitário, focando na exploração da hipótese de que a Educação Ambiental Não-Formal, quando incorporada na participação comunitária, pode desempenhar um papel eficaz na promoção do Desenvolvimento Comunitário. O estudo de caso incidiu no Projeto da Agrofloresta *Bela Flor Respira*, no Bairro da Quinta da Bela Flor, em Campolide, Lisboa e a escrita baseou-se nas seguintes questões, de partida e auxiliar, respetivamente:

De que forma a Educação Ambiental Não-Formal pode contribuir para a implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário, em contextos específicos?

Qual o papel do Projeto da Agrofloresta na formação do Grupo Comunitário do Bairro da Quinta da Bela Flor?

Deste modo, o presente trabalho contempla os três seguintes objetivos de investigação:

- Explorar o quadro teórico que estabelece as interconexões dos princípios metodológicos dos conceitos de Desenvolvimento Comunitário e de Educação Ambiental Não-Formal;
- Investigar o impacto da Educação Ambiental Não-Formal na implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário, com base no estudo de caso da Agrofloresta da *Bela Flor Respira*;
- Analisar o papel de influência de Projetos de Educação Ambiental Não-Formal na criação de Grupos Comunitários, atendendo ao Grupo Comunitário da Bela Flor.

Deste modo, o presente trabalho está dividido em duas partes subdivididas em seis capítulos. A primeira parte refere-se ao Enquadramento Teórico explorando, em diferentes capítulos, os conceitos que constituem o quadro teórico, nomeadamente o conceito de Desenvolvimento; de Desenvolvimento Comunitário, enfatizando-se a Participação e o *Empowerment*; o conceito de Educação Não-Formal e, por último, a caracterização da Educação Ambiental Não-Formal. A segunda parte apresenta o capítulo da metodologia com a exposição teórica das técnicas de investigação, e respetiva aplicabilidade no terreno, e caracteriza histórica e geograficamente o Bairro da Quinta da Bela Flor assim como a Agrofloresta. O capítulo da

análise do estudo de caso apresenta a análise dos resultados obtidos de maneira sistemática e coerente, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos para este projeto de pesquisa.

Ainda na introdução, considera-se relevante destacar algumas das dificuldades enfrentadas, tanto durante a elaboração do quadro teórico, quanto durante a fase de pesquisa de campo. Durante a construção da fundamentação teórica, um dos principais desafios residiu na escassez de bibliografia e referências adequadas e pertinentes para aprofundar certos temas, nomeadamente na caracterização do conceito de Educação Ambiental Não-Formal e na sua relação conceptual com o Desenvolvimento Comunitário. Além disso, em determinados tópicos, foi um desafio encontrar referências atualizadas, especialmente aquelas publicadas nos últimos quatro anos.

No que ao trabalho no terreno concerne, houve alguns imprevistos que condicionaram a recolha dos dados. Primeiramente, o tempo no terreno foi apenas de um mês e meio, tendo requerido uma adaptação dos objetivos de análise do presente trabalho após a recolha de todos os dados conseguidos. Para além disso, relata-se a dificuldade de aproximação inicial da comunidade devido à dependência da disponibilidade dos moradores do Bairro e à informalidade e oscilação da presença dos mesmos no Projeto. Dentro deste tópico refere-se, também, a dificuldade de confluência de agenda da investigadora com os diferentes ritmos da comunidade, nomeadamente na presença em dinâmicas desenvolvidas e na realização de entrevistas a um maior número de moradores. Por último, a existência de duas entidades (sem articulação) responsáveis pela gestão dos dois blocos habitacionais do Bairro, exigiu a obtenção dados essenciais de caracterização e de tempos de espera díspares, atrasando a entrega do presente trabalho.

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1. O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo tem por objetivo analisar o conceito Desenvolvimento. A estrutura deste consiste em quatro subcapítulos: o primeiro apresenta o enquadramento histórico e teórico do surgimento deste conceito; o segundo analisa algumas das críticas ao conceito *mainstream*; o terceiro desenrola as principais propostas de conceitos de Desenvolvimento Alternativo e, por último, o quarto subcapítulo analisa o surgimento de conceitos alternativos de Desenvolvimento, a partir da corrente teórica do Pós-Desenvolvimento. Através desta abordagem, pretende-se fornecer uma visão crítica e abrangente sobre a evolução do conceito de Desenvolvimento e as suas implicações.

1.1. O Desenvolvimento *mainstream* desde o pós-II GM

O conceito de desenvolvimento conheceu o seu exponencial de sucesso na segunda metade do século XX, em discursos científicos, políticos e da opinião pública usado como pedra basilar da mobilização para a mudança e transformação coletiva, um “dos mais importantes e polémicos nas Ciências Sociais” (Amaro, 2003, pág. 36). Tornou-se objeto de uma pluralidade de olhares de diferentes disciplinas e perspetivas teóricas e, inevitavelmente, permitiu o aparecimento de várias teorias e intervenções.

Nas últimas seis décadas este conceito ter sofrido várias reformulações, com a contribuição de várias disciplinas e experiência de várias práticas (Amaro, 2003), tendo sido fundamentado cientificamente apenas no período do pós-II Guerra Mundial, devido à acentuação de questões macroeconómicas de desigualdades globais, independência de grande parte das colónias europeias, e a conseqüente aspiração de caminhar para a prosperidade e riqueza (Amaro, 2003; Caramelo, 2009; Esteva, 1992). O discurso de Truman e o primeiro programa dos EUA de ajuda ao Desenvolvimento, em 1949, é usualmente identificado como o marco político desta fundamentação, com a mobilização de recursos de vários tipos, atores sociais e a comunidade

internacional, em prol das nações desfavorecidas, abrindo caminho para um novo modo de conceber as relações internacionais (Caramelo, 2009).

A Grande Depressão de 1930 provocou desemprego em massa e a precarização das condições de trabalho, levando ao aparecimento de ideias *keynesianas* de intervenção estatal (Amaro, 2003), como resposta, reforçando as ideias de Desenvolvimento. Paralelamente, emergiu o desejo de substituição das estruturas tidas como tradicionais e rurais, consideradas “subdesenvolvidas” e de baixa produtividade económica por lógicas modernas e progressistas, refletido em meios urbanos e industriais. O “subdesenvolvimento” passa a ser sinónimo de atraso no desenvolvimento e o rural associado ao atraso no progresso (Caramelo, 2009; Fragoso, 2004).

Deste modo, a primeira geração¹ do Desenvolvimento *mainstream* data das décadas de 1950/60, com a ideia prevalecente do impulso de crescimento económico, através da industrialização e da necessidade de acumulação de capital (Ferreira e Raposo, 2017). Este pensamento foi reforçado pelo êxito do Plano Marshall na Europa, que procurou a reconquista dos níveis de riqueza e prosperidade, coincidindo com a Guerra Fria. Rapidamente se tornou dominante na análise das relações Norte-Sul Global, subentendendo uma relação de subordinação dos países do Sul face aos do Norte sob a alçada do discurso de ajuda internacional (Caramelo, 2009). O nível de Desenvolvimento de um país começa a ser mensurado por indicadores de crescimento económico, a fim de aferir espaços de melhoria em áreas como a educação, saúde e habitação, como o Produto Interno Bruto (PIB) e o fator de produtividade (Amaro, 2003) e, inevitavelmente, esta simbiose de Desenvolvimento e crescimento económico se alarga à industrialização. Rapidamente a expressão de “países desenvolvidos” se converteu num sinónimo de “países industrializados” (Fragoso, 2004).

Há assim uma retórica da *modernização* entendida à imagem do Ocidente, com uma narrativa de superioridade e de “missão civilizadora”, para justificar o colonialismo (Ferreira e Raposo, 2017). Para Escobar (1995) e Esteva (1992) este discurso foi uma forma de cunhar a hegemonia da posição dos Estados Unidos da América no mundo num dispositivo de poder-conhecimento (Caramelo, 2009) pelos países industrializados que inventa o Terceiro Mundo “subdesenvolvido” como objeto de intervenção.

¹ Cf. divisão temporal proposta por Amaro (2003).

1.2. Repensar o conceito: uma visão crítica do Desenvolvimento *mainstream*

No final dos anos 1960/70, esta *modernização* e crescimento económico atraem críticas e ideias e conceitos de outros campos do conhecimento, potenciando uma mudança de paradigma nas abordagens e metodologias do Desenvolvimento (Sousa, 1991). Apontam-se alguns fatores que reforçaram o afastamento desta corrente economicista de Desenvolvimento. Como primeiro, referimos a abordagem colonialista do Desenvolvimento planeada em países do Norte Global, exportada para países do Sul, potenciando desigualdades sociais e económicas devido às oportunidades limitadas pelos moldes capitalistas que assentavam em grandes grupos económicos centrais (Caramelo, 2009). A agravar, as severas consequências das “armadilhas da dívida externa” (Amaro, 2003) dos Programas de Ajustamento Estrutural do FMI, fruto dos dois choques petrolíferos em 1973 e 1979. Este fator deriva da frustração dos países do Sul, pela não realização rápida dos seus objetivos de Desenvolvimento, como lhes tinham prometido, nomeadamente com os planos de ajuda financeira que ficaram aquém do planeado.

Um segundo fator reside no aparecimento de novas formas de pobreza, traduzindo-se no aparecimento do conceito “exclusão social”. Aparecem sintomas deste “mal-estar social” nos países ditos desenvolvidos (Amaro, 2003), como a solidão dos mais idosos, instabilidade e destruturação familiar, aumento do *stress* e de depressões, aumento das taxas de suicídio e de pessoas em situação de sem-abrigo, etc. (Amaro, 2003). Como marcas famosas deste descontentamento social e político registam-se as manifestações em França e nos EUA, em maio de 1968, em Itália, em maio de 1969. Importa salientar que este descontentamento social atinge igualmente as nações socialistas de leste e multiplicam-se crises ambientais, políticas e económicas, como a Primavera de Praga, em 1968, a dificuldade de abastecimento de bens essenciais na União Soviética, o desastre nuclear de Chernobyl, a “reestruturação” e “transparência” de Gorbachov, culminando no desmantelamento da URSS, em 1989.

Um terceiro motivo que contribuiu para este afastamento da abordagem economicista do Desenvolvimento (Caramelo, 2009) foi a publicação do relatório "Limites do Crescimento" pelo Clube de Roma em 1972, no mesmo ano da Conferência de Estocolmo pelas Nações Unidas. Este ano marca um romper com a lógica unidimensional do desenvolvimento unicamente económico. Desenham-se outras propostas *people-centered* (Ferreira e Raposo, 2017), com aparecimento de conceitos de Desenvolvimento Social e Humano, que não procuram a substituição do sistema capitalista, mas a garantia de direitos sociais.

1.3. Principais propostas de conceitos de Desenvolvimento Alternativo

Face ao exposto, surgem várias propostas de reformulação do conceito de Desenvolvimento e este começa a desenhar-se enquanto processo multidimensional, com o objetivo da satisfação das necessidades do Homem e da sua libertação² (Ferreira e Raposo, 2017). O surgimento destes novos paradigmas conceptuais é identificado sob a designação de Desenvolvimento Alternativo³. De acordo com Amaro (2003) é possível citar as seis denominações cientificamente fundamentadas, reconhecidas institucional e internacionalmente, organizados em três fileiras:

- *Fileira ambiental*, com o conceito de Desenvolvimento Sustentável, derivado do Ecodesenvolvimento, no Relatório de Brundtland *Our Common Future*, de 1987. Esta consolidação é fruto do processo de consciencialização ambiental iniciado em 1972, conjugando o Desenvolvimento a preocupações ambientais, designando-o “o processo de satisfação de necessidades atuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras” (Amaro, 2003, p. 16).
- *Fileira “people-centered”*, com a consideração das pessoas e comunidades, como protagonistas do Desenvolvimento, com o conceito de Desenvolvimento Comunitário como pioneiro. Por sua vez, o Desenvolvimento Local advém do contributo do paradigma territorialista e das experiências no terreno.
- *Fileira dos Direitos Humanos e da dignidade humana*, com os conceitos de Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Social, em 1990 e em 1995, respetivamente, centra-se na preocupação pela satisfação das necessidades básicas como base do processo de Desenvolvimento.
- O conceito de Desenvolvimento Integrado, que não corresponde a nenhuma fileira particular, pressupõe uma abordagem interdisciplinar e multidimensional de articulação entre o económico, social, ambiental e cultural, pelo que é transversal às fileiras expostas.

Esta renovação do Desenvolvimento, devido ao seu carácter multidimensional e interdisciplinar, foca-se na promoção da participação, *empowerment* e cidadania ativa, com novas ligações à Natureza. Todos estes novos conceitos têm como fator de inovação a integração de novos atores múltiplos nos processos de desenvolvimento, para além do Estado (Amaro, 2017; Tomaz, 2022).

² Cf. a pirâmide de Maslow de 1943.

³ Schumacher (1973), Amartya Sen (1999), Wolfgang Sachs (1992) e Gustavo Esteva (1992).

1.4. Pós-Desenvolvimento e conceitos alternativos ao Desenvolvimento

Paralelamente ao aparecimento destas novas reformulações surge a corrente Pós-Desenvolvimentista⁴, na sequência de uma crítica radical ao conceito de Desenvolvimento. Vale a pena ressaltar que, em oposição às restantes abordagens críticas, esta nova metodologia impõe a rejeição total do conceito e não somente a sua reformulação, impondo a necessidade de criar “alternativas ao desenvolvimento” (Sachs, 1992). Autores pós-desenvolvimentistas, como Alberto Acosta, Arturo Escobar, Gustavo Esteva e Gilbert Rist, consideram que o conceito de Desenvolvimento *tradicional* reflete uma forma de dominação do capitalismo enquanto modelo de sociedade, fruto das experiências europeias industrializadas. Consideram-no como uma ferramenta para domínio neocolonialista, baseado em valores culturais e interesses estratégicos dos países do Norte Global, impondo-os aos países considerados “subdesenvolvidos” (Amaro, 2017). Acrescentam que as reformulações dos conceitos alternativos de Desenvolvimento apenas mascararam os seus “efeitos perversos” (Amaro, 2017, p. 91) de apropriação por poderes políticos e não acrescentam nada de totalmente novo:

“(…) I wrote that ‘development’ was like a star whose light can still be perceived even though it has been dead for a long time, and for ever” Rist (2008, p. 256).

“The idea of development stands like a ruin in the intellectual landscape and the time is ripe to write its obituary” (Sachs, 1992, p. 1).

Há assim a necessidade de abandonar o conceito de Desenvolvimento, e criar discursos e “alternativas ao Desenvolvimento” que valorizem as sociedades, tradições e organização dos países do Sul Global com epistemologias que combatam o etnocentrismo dos conceitos tradicionais e que deem voz às realidades desses países. Emergem novos conceitos alternativos, com o *Buen Vivir*, a partir de 2000, expressão de origem indígena, na Bolívia e Equador e os conceitos alternativos o de Felicidade Interna Bruta, com origem no Butão, de Bem-Estar, a partir da Índia e na África do Sul, e *Ubuntu*, com origem na África do Sul. Algumas das críticas a esta corrente envolvem a sua visão excessivamente assente na suposição de que os conceitos alternativos não serão igualmente apropriados por interesses diversos. No entanto, há investigações que comprovam a existência de diálogos produtivos entre os princípios de *Buen Vivir* e Desenvolvimento Comunitário, bem como entre *Ubuntu* e Desenvolvimento Comunitário⁵.

⁴ Há uma associação da expressão de “Pós-Desenvolvimento” com a publicação do livro *The development dictionary: A guide to knowledge as power* (cf. Sachs, 1992).

⁵ Cf. as investigações de Marcelino (2016) e Nwozaku (2023).

CAPÍTULO 2. O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Após o enquadramento histórico prévio, esta secção analisa e desenvolve o conceito e a metodologia de Desenvolvimento Comunitário, com especial foco na componente da participação. Numa primeira parte, é apresentado o enquadramento histórico do Desenvolvimento Comunitário, com a exploração do paradigma territorialista; seguido da apresentação e discussão do conceito e das suas implicações metodológicas. Por último, explora-se o conceito de Participação, através das suas características, vantagens e limites, com a breve contextualização do Desenvolvimento Participativo.

2.1. Enquadramento histórico

Quando examinamos as raízes históricas e contextuais do Desenvolvimento Comunitário, parece existir um paradoxo na sua intencionalidade de implementação, descrita como uma "espada de dois gumes" por Mayo (1994). Por um lado, durante as décadas de 1920 a 1950, no âmbito de programas de desenvolvimento colonial britânico em África, há registos de iniciativas de educação e bem-estar “em massa” (Braden e Mayo, 1999) e de crescimento económico, que embora promovessem poder de decisão local, eram usados primariamente como instrumento de controlo social, sem que existisse uma real alteração real do *status quo* (Mayo, 1994). Por outro lado, nos EUA, esta metodologia surge em resposta aos problemas conduzidos pela industrialização, urbanização e complexidades socioeconómicas após a I Guerra Mundial, nas décadas de 1920/30, com o propósito de um caminho em direção à liberdade e à autonomia (Fragoso, 2005), sendo:

“Um processo radical, e simultaneamente como um processo extremamente conservador. Radical, porque poderia promover o aumento do controlo das decisões dos cidadãos através da participação e do seu *empowerment*; conservador, porque muitas vezes apenas manteria as condições locais inseridas nos seus esquemas costumeiros de distribuição de poder, sem que o status quo seja minimamente alterado” (Fragoso, 2005, p. 24).

Contudo, e devido ao trabalho de técnicos da Organização das Nações Unidas durante os anos 1950/60, nos países em desenvolvimento, a metodologia de Desenvolvimento Comunitário passa a ser um campo de estudo a partir da década de 1970, fruto das preocupações sociais e movimentos sociopolíticos do pós-II GM, em oposição ao modelo *growth-centered*, analisado anteriormente (Amaro, 2003), com o objetivo de uma ação coletiva e um maior controlo das próprias vidas (Craig, 1998; Gilchrist e Holden, 2011; Mayo, 2005).

Esta abordagem é instituída cientificamente como um "processo destinado a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade com a sua participação ativa" (1955, tradução da autora, como citado em Braden e Mayo, 1990). A rutura com os cânones da conformismo social de aceitar "o que é melhor para as pessoas" (Sen, 1999 p. 18, tradução da autora) representa o principal impulsionador de inovação, passando-se a olhar para as mesmas como cidadãos ativos, capazes de desenhar os tipos de vida que valorizam. Assim, caracteriza-se por ser uma abordagem "(...) tendente a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade com a participação ativa da sua população e a partir da sua iniciativa" (Carmo, 1998, p. 5).

2.2. Do paradigma funcionalista ao territorialista e a afirmação do Desenvolvimento Comunitário nos anos 1980

Em primeiro lugar, enquadra-se sinteticamente o conceito de comunidade, uma vez que é a unidade espacial para os instrumentos políticos do paradigma territorialista. Durante as décadas de 1950/1960, a definição de comunidade era relativamente ampla caracterizando apenas os modos de relação entre os membros de um local e o seu meio. Refletia-se como um espaço geográfico e homogéneo contínuo, com identidades e interesses comuns num determinado território, sem consideração pelas suas especificidades locais (Gavazzo, 1959, como citado em Diéguez e Guardiola, 2000). É possível verificar-se que os "objetivos comuns e o sentimento de pertença" (Fragoso, 2005, p. 25) são os fatores que delimitam a comunidade como uma unidade geográfica social (Ander-Egg, 1982).

Inserido no paradigma funcionalista, o Desenvolvimento até à II-GM, era visto como sinónimo de industrialização e urbanização, com a procura pelo aproveitamento máximo de economias de escala, de forma a "permitir a transmissão do desenvolvimento, para mecanismos redistributivos de grande escala e para a redução das barreiras económicas" (Reis, 2012, p.157). Por conseguinte, as políticas regionais tinham como objetivo a maximização do crescimento económico nacional, numa lógica de integração funcional, com a promoção do desenvolvimento das periferias rurais. Contudo, são várias as críticas da "maximização das oportunidades económicas consideradas como sendo externas às estratégias dos atores e fatores culturais associados aos diferentes meios" (Reis, 2012, p.159), do uso excessivo de recursos naturais e produção de resíduos, colocando em causa o Ambiente (Henriques, 1990; Reis, 2012;

Stöhr e Todtling, 1977) e da crescente dicotomia cidade-campo, com as grandes cidades como locais privilegiados de atividades económico-industriais, provocando o êxodo rural.

Como analisado anteriormente, estas desigualdades regionais, os efeitos da crises económicas mundiais em conjunto com a crise do modelo fordista, constituíram os principais fatores para, em 1980/90, o surgimento do paradigma territorialista como uma reação à exaustão dos modelos e políticas regionais tradicionais. O território emerge como um espaço social e “sujeito ativo de desenvolvimento” (Santos, 2011, p. 4), há a defesa de que o Desenvolvimento deve ser “desencadeado ao nível das mais pequenas unidades territoriais” (Henriques, 1990, p. 51-53) para a satisfação das necessidades locais (Friedmann e Weaver, 1979).

Com esta mudança de paradigma, também a própria comunidade começa a ser perspectivada como um espaço físico simbólico de diferentes sentimentos de pertença (Lucio-Villegas e Fragoso, 2014), como um local de conflito e diversidade (Gualda, *et al.*, 2013), com base no coletivo e diálogo, que permitem o reconhecimento da existência do outro. De acordo com Rezsohazy (1988, como citado em Vico, 2009), o essencial para o desenvolvimento de um local, seria assegurar que as populações das comunidades identificavam os seus problemas, para aspirarem a uma formulação das necessidades; só então se poderia traduzi-las em algo com substancial poder de mudança, através da participação coletiva local (Fragoso, 2005).

Esta mudança também potencia a fundamentação do Desenvolvimento Comunitário, na década de 1980, como um novo modelo de intervenção, alicerçado em práticas no terreno. Este foco resulta numa visão de Desenvolvimento “a partir de baixo” cujos protagonistas são as comunidades locais, favorecendo-se a autodeterminação endógena, centrada na capacidade organizativa da comunidade. Há a consolidação de “(...) formas inovadoras de investir na valorização multidimensional, (...) das pessoas, procurando-se incrementar a responsabilidade de indivíduos e coletividades sobre o futuro dos territórios em que se integram.” (Animar, 2003, p. 29), com o aparecimento de novos conceitos.

Um destes novos conceitos a ser consolidado foi o de Desenvolvimento Participativo. Considerado como um método inovador *bottom-up*, que procura responder aos limites das abordagens *top-down* através do uso de uma “metodologia participativa nos processos de mudança” (Amaro, 2003, p.57). Definido como um processo que envolve “todo o acréscimo de poder que (...) permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania” (Friedmann, 1996, p. viii), com o objetivo de *empowerment*, através da aquisição de competências que permitem uma participação ativa e cidadania consciente. Para Fragoso (2005), esta abordagem deve compreender uma participação produzida e utilizada

pelas pessoas nas comunidades, que assente numa organização tendo em vista a transformação social das populações para uma democracia mais participada.

O conceito de Desenvolvimento Local⁶, ganhou força com o paradigma territorialista é por vezes entendido como sinónimo de Desenvolvimento Comunitário, havendo, contudo, outros autores que os distinguem em função dos protagonistas e dos contextos geográfico culturais (Amaro, 2003).

2.3. Definição e implicações metodológicas do conceito

Face ao exposto, apresentam-se algumas definições consideradas pertinentes para o escopo deste trabalho. De acordo com Ferreira e Raposo (2017), é uma abordagem orientada para a identificação de necessidades de uma determinada população, envolvida desde o diagnóstico à avaliação do processo. Concebido como um processo de transformação fundamentado na cooperação entre intervenientes locais e entidades públicas e privadas no processo, visa aprimorar as condições de vida e valorizar recursos locais, através da participação, sob uma visão integrada dos desafios (Amaro, 2009; Ferreira e Raposo, 2017).

Alguns dos seus princípios são o das necessidades sentidas, definidas pela população e não pelos técnicos; o da participação; o da cooperação; o da autossustentação, com a implementação dos projetos suscetível de ser mantida pela população, e o princípio da universalidade, com a defesa de que o sucesso de um projeto depende do benefício para toda a população (Carmo, 2001).

Tem como objetivo a promoção do envolvimento das iniciativas locais e a procura por soluções coletivas por meio da convergência de esforços e da integração destes projetos na perspetiva nacional (Tomaz, 2022) com a abertura de espaços sociopolíticos para a integração da população no processo de desenvolvimento, respeitando o “(...) ritmo próprio de evolução das pessoas” (Da Silva, 1963, pág. 8). Esta finalidade pode ser alcançada em diferentes fases: a primeira, com a disseminação de informações e mobilização da comunidade; a segunda etapa com a identificação das necessidades e de recursos potenciais; a terceira concentra-se na identificação e capacitação de líderes locais; a quarta etapa dedica-se à elaboração de um plano de ação; por fim, a última etapa compreende a avaliação dos resultados alcançados (Silva, 1963).

⁶ Não aprofundarei a discussão sobre as possíveis diferenças metodológicas entre Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Comunitário, mas neste trabalho adotei que são equivalentes. Para uma análise mais detalhada, cf. Amaro (2003; 2009; 2022) e Fragoso (2005).

Deve-se salientar que as implicações metodológicas de Desenvolvimento Comunitário residem na territorialização; participação; *empowerment*; abordagem integrada e em parcerias; flexibilidade de ação; avaliação permanente (Amaro, 2022), esquematizadas de seguida:

Territorialização

Enquanto princípio metodológico, a territorialização e a ligação ao território desempenham um papel crucial na aplicação da metodologia de Desenvolvimento Comunitário. Neste sentido, o primeiro passo consiste em abandonar o ambiente tecnocrático de “escritório” e a mergulhar no quotidiano, na “rua”, em contacto direto com a comunidade. Esta atitude pressupõe uma valorização da perspetiva local e a promoção do diálogo com a comunidade.

Participação

A participação, enquanto princípio metodológico, pode ser considerada como um valor central e imprescindível, admitindo a consciencialização do indivíduo para que se tornem sujeitos ativos de transformação. É um conceito que apresenta diversas dimensões e características intrínsecas devido à necessidade de um profundo envolvimento da população, com base nas suas necessidades “sentidas”, está bastante ligado a lógicas de governança democrática e de capacitação (*empowerment*), explorado em detalhe na secção 2.3.1 do subcapítulo 2.3.

Empowerment

Comumente associado ao conceito de participação, o *empowerment*⁷ é frequentemente descrito na literatura “(...) sendo, simultaneamente, uma pré-condição para a participação e o exercício da cidadania e um processo de formação e de aquisição de poder, que deles resulta em permanência” (Amaro, 2003, pág. 57). As suas origens remontam à segunda metade do século XX, quando emergiram os movimentos emancipatórios sociais dos Estados Unidos da América, em resposta a sistemas de opressão. Estes movimentos incluíram o “Black Power”, que advogava pelos direitos civis da comunidade negra, o feminismo e o movimento de emancipação homossexual. As lutas pelos direitos civis utilizam maioritariamente, teórica e

⁷ Optou-se pela não tradução do conceito *empowerment* para “empoderamento”, uma vez que a sua tradução é “Ato ou efeito de dar ou adquirir poder ou mais poder” (Dicionário Priberam), não traduzindo à letra o significado original do conceito. Outras traduções utilizadas comumente são “apoderar” e “emancipar” que correspondem às definições de “dar posse”, “tomar posse” ou “dominar”; e “tornar livre, independente”, respetivamente, não correspondendo à verdadeira essência do termo em inglês.

praticamente, o conceito de *empowerment* pelo que a sua expansão, ao logo das décadas, refletiu-se pela sua influência noutros campos, como o da Psicologia Comunitária (Baquero, 2006).

As primeiras teorias do *empowerment* estão fundamentadas na perspetiva que atribui prioridade aos pontos de vista das comunidades oprimidas, visando a sua libertação do estatuto de “dominados”. Paulo Freire desempenhou um papel significativo no desenvolvimento deste conceito com a sua teoria da “conscientização”, na obra *A Pedagogia do Oprimido* de 1968, através da defesa do pensamento crítico que o Homem deve possuir acerca da sua condição a fim de se tornar sujeito na luta contra a mesma (Calvès, 2009). A partir da década de 1980, o termo *empowerment* começou a ser utilizado formalmente na área do Desenvolvimento, especialmente com o aparecimento do Desenvolvimento Alternativo, através da tese do reforço individual e das comunidades.

Em 1992, John Friedmann descreve a pobreza nos países do Sul como um processo de '*disempowerment*', ou seja, de exclusão do poder económico das pessoas (Calvès, 2009). Para o autor, é um processo que envolve “todo o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania” (Friedmann, 1996, p. viii), pelo que deve começar na mobilização da sociedade nos problemas locais, com o objetivo de combater a opressão a várias escalas (Calvès, 2009). As origens deste conceito são, assim, explicitamente políticas e desafiantes para o *status quo* (Kamruzaman e White, 2018).

Pode considerar-se três níveis de *empowerment*: o individual, o organizacional e o comunitário. O nível individual, referido como “autoemancipação”, diz respeito à capacidade do indivíduo de adquirir poder e controlo sobre a própria vida, com o intuito de melhorar a sua condição. O nível organizacional corresponde ao poder de decisão de um grupo, visando obter mais autonomia, poder e participação no meio onde estão inseridos. Por último, o nível comunitário reflete a capacidade de grupos oprimidos ou desfavorecidos em reivindicar os direitos individuais e influenciar as ações estatais através da participação comunitária (Wallerstein e Bernstein (1994, in Baquero, 2006).

Freire (1986) acrescenta o conceito de “*empowerment* de classe social”, criticando o nível individual de autoemancipação, a modernização que a verdadeira libertação só pode ser alcançada a nível social, e não apenas a nível individual. Entende o *empowerment* individual como condição necessária, mas não suficiente para uma transformação social, definindo-o como “um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos” (Baquero, 2006, p. 84), com o objetivo de “conscientização” e capacitação pessoal. Assim, o *empowerment* é um processo que envolve a

reflexão sobre ações, tanto individuais como sociais e coletivas. O resultado desejado é uma comunidade confiante, resiliente e independente e com elevado grau de capital social⁸ (Elliot, 2014) através do reforço de capacidades e competências.

Abordagem Integrada e Trabalho em parcerias

O Desenvolvimento Comunitário adota uma abordagem integrada, destacando-se o *parthenariado*⁹ como consequência e como base de diálogo assente em objetivos comuns. Desta forma, o processo de mudança e transformação social exige uma compreensão unificada do princípio de cooperação, com harmonização dos interesses das pequenas comunidades locais com os interesses das coletividades regionais e/ou nacionais (Da Silva, 1963; Domingues, 2016).

O reconhecimento da participação local como um tema político requer uma análise da relação entre a ação individual dos cidadãos e os mecanismos governamentais, com base em parcerias. Além disso, promove o espírito de *entreaajuda*, tanto como uma atitude quanto como um princípio na organização económica e social da comunidade (Amaro, 2001), “através de uma identificação psicológica entre a população e o plano, de uma mobilização geral dos recursos potenciais existentes ao nível da coletividade (...) prepara uma mentalidade nova favorável ao progresso, capaz de o assimilar e apta à cooperação” (Da Silva, 1963, pp.8-9):

“Podem existir experiências de desenvolvimento comunitário (...) sem um apoio directo dos governos centrais ou regionais; todavia, tais experiências ficarão sempre limitadas na sua dimensão se não for possível, (...) contar com o apoio técnico e financeiro exterior à colectividade local.” (Da Silva, 1963, pág. 9).

Flexibilidade de ação

Outro dos princípios metodológicos é o da flexibilidade da ação, uma vez que a intervenção no terreno exige uma constante adaptação da abordagem e uma interligação entre teoria e a prática. De acordo com Amaro (2003), o “(...) desenvolvimento tenderá a ser um processo permanente de Investigação-Ação, em que a Teoria se alimentará da Acção e vice-versa, o que pressupõe

⁸ O conceito de Capital Social foi popularizado por Robert Putnam (1993) e refere-se às "características de organização social, tais como redes, normas e confiança, que facilitem a coordenação e cooperação para benefício mútuo". Fomenta a reciprocidade, facilita a informação e confiança mútua, com base em recursos incorporados nas relações sociais entre pessoas e organizações (Philips e Pittman, 2014).

⁹ Este termo foi evoluindo e atualmente certos autores não fazem distinção entre este e Parceria, como nesta dissertação. Embora outros autores como Fernanda Rodrigues e Stephen Stoer (1998), fazem diferenciação e referem Parceria para acordos informais e o Partenariado para acordos formais.

uma dinâmica de avaliação permanente” (p. 67). Há, assim, uma fusão entre o papel de ator e investigador nas metodologias de investigação-ação, partindo de um problema concreto em vez de uma teoria predefinida, considerando que permitem “(...) produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2007, p.52).

Avaliação permanente

Esta flexibilidade, neste contexto, é igualmente aplicada aos processos e avaliação dos projetos. Torna-se imperativo, e de extrema relevância, corrigir qualquer aspeto que não devidamente executado, uma vez que a capacidade de adaptação das estratégias pelos intervenientes envolvidos nos projetos está intrinsecamente ligada à capacidade de correção das eventuais deficiências. A perspetiva de investigação-ação adota uma abordagem sistémica para a avaliação e ajuste das ações ao longo do processo, enfatizando a importância da sistematização das atividades em curso, a fim de possibilitar uma reflexão crítica sobre as mesmas e permitir a correção de eventuais falhas.

2.3.1. O princípio da Participação

Como componente fundamental no contexto do conceito de Desenvolvimento Comunitário é o envolvimento ativo da comunidade, por meio da participação. Neste contexto, e embora não exista um consenso claro relativamente à definição deste termo considera-se essencial, à luz deste trabalho, a adoção de uma proposta. Fragoso (2005) define-a como uma ação organizada que possibilita a grupos de indivíduos a concretização de iniciativas com vista a melhoria da qualidade de vida, destacando o seu caráter educativo devido à consciencialização dos cidadãos, atores com papel ativo na construção da própria realidade. Porém, nas últimas seis décadas este conceito foi adquirindo novos significados nos diferentes discursos do Desenvolvimento vigentes, analisando-se a sua evolução histórica, de seguida (Hickey e Mohan, 2005; Cornwall, 2006)¹⁰

Emerge pela primeira vez no final das décadas de 1940/50, no âmbito da adoção da metodologia de Desenvolvimento Comunitário em locais específicos, como as colónias britânicas, como parte de iniciativas estatais para mitigar a dissidência, com o Estado atuando

¹⁰ Cf. anexo A – O conceito de Participação na História do Desenvolvimento.

como o principal motor do Desenvolvimento. Contudo, quando se procede à análise das falhas em diversos projetos de desenvolvimento, é possível observar que muitas delas podem ser atribuídas à ausência de integração e envolvimento das comunidades nos mesmos.

Enquanto as narrativas de descolonização que surgiram durante os anos 1960/1970, destacam a participação como um direito inerente à cidadania e como um meio para desafiar as estruturas hierárquicas de opressão, dentro da teoria do desenvolvimento económico; os discursos em torno da participação no final das décadas de 1970/80 assumem significados divergentes e trajetórias contraditórias, influenciados pelo paradigma do neoliberalismo. Por um lado, durante este período aparecem as primeiras experiências de educação de adultos de cunho *crítico*, acompanhadas por estratégias, que procuravam a capacitação das populações; por outro lado, fomenta-se a ideia de que os destinatários passivos das ajudas ao desenvolvimento deveriam tornar-se participantes ativos não somente na implementação, mas também no financiamento desses projetos. O crescimento exponencial de ONGs nestes anos reforça a ideia de que as organizações de menor escala com relativa autonomia em relação ao Estado estavam mais capacitadas para operacionalizar iniciativas que permitissem às comunidades possuir, gerir e fornecer os recursos para o próprio desenvolvimento. A partir da década de 1990 até à atualidade, tem-se assistido a uma redefinição do conceito de participação, com a aproximação da participação na promoção de uma governança eficaz, no sentido de convergência entre o social e o político, pelo trabalho integrado entre o Estado e sociedade civil.

É, assim, possível distinguir-se entre participação social e participação comunitária, visto que estas duas formas de participação não são idênticas. A participação social engloba o envolvimento de uma variedade de intervenientes na esfera social, económica e política, com o propósito de influenciar os processos de tomada de decisão no âmbito do Desenvolvimento. Por sua vez, a participação comunitária refere-se ao “envolvimento direto das pessoas pobres nas decisões locais, criando capacidades de autogestão e fomentando a microdemocracia” (Jara, 1998, p. 174). Contudo, destaca-se o carácter restritivo desta definição, uma vez que delimita a participação aos estratos economicamente desfavorecidos. Todavia, não deve ser exclusiva a indivíduos em situação de fragilidade económica; ao invés, deve ser primordialmente orientada para pessoas e grupos que enfrentam marginalização, vulnerabilidade e carência de representação, independentemente do seu estatuto financeiro. Este grupo engloba, por exemplo, idosos, indivíduos com incapacidades, e imigrantes, entre outros (Amaro, 2018; Tomaz, 2022).

Arnstein (1969) apresentou a famosa tipologia simplificada da participação, caracterizada por oito níveis organizados, em formato de escala. Começando no nível mais baixo, denominado de manipulação, e progredindo até o nível mais elevado, denominado de controlo

do cidadão, esta escala reflete o espectro em que os intervenientes se encontram em termos de influência no processo de decisão.

White (1996) argumenta que esta redução da participação a duas dimensões implica uma limitação da identidade política. Ao invés, a autora propõe uma estrutura analítica linear que integra a multiplicidade das formas de participação, funções e interesses envolvidos (analisa como podem diferir em dinâmicas de *top-down* e *bottom-up*). Esta estrutura analítica categoriza a participação em quatro tipos, da esquerda para a direita. No extremo esquerdo temos a “participação nominal”, com uma função meramente exibitiva. À medida que se avança para a direita, encontra-se a "participação informativa", seguida pela "participação consultiva" e, finalmente, a "participação transformativa". Neste modelo, a "participação transformativa" representa um meio e um fim para o *empowerment*.

Já Pinheiro *et. al.*, (1997) fazem referência à participação enquanto um processo com diferentes níveis, podendo ter início de maneira “passiva” e evoluir para a “auto-mobilização”, nível mais elevado. Este patamar requer um determinado grau de *empowerment* e consciência crítica (Martins, 2020). Em comum, estas contribuições categorizam a participação relativamente aos diferentes níveis e tipos de envolvimento.

Como exposto, as dinâmicas que moldam as políticas de participação são multifacetadas e englobam diversos elementos. Isso inclui a diversidade de interesses presentes e as tensões que podem surgir. Além disso, a participação pode ser afetada por mudanças ao longo do tempo, às vezes manifestando uma tendência de diminuição. Em certos contextos, a participação pode tomar a forma de conflito, com interesses em oposição. É fundamental compreender que a participação é um processo intrinsecamente ligado à mudança, e, como tal, frequentemente traz consigo conflitos que redefinem as dinâmicas de poder, tanto a nível local quanto em âmbito societal (White, 1996).

2.4. Os Grupos Comunitários como expressão do Desenvolvimento Comunitário

Como exposto anteriormente, a mudança de paradigma territorialista permitiu a concentração de recursos em territórios e comunidades específicas, através de processos que promovam o desenvolvimento coletivo e individual. Contudo, não só as abordagens de ação governamental *tradicionais* estão vez mais obsoletas (Carapeto e Fonseca, 2005), como também as iniciativas comunitárias individuais desadaptadas aos contextos não são suficientes para promover processos de Desenvolvimento Comunitário (Marchioni, 2002).

Abre-se, então, espaço para um modelo de governança compartilhada com decisões descentralizadas, em parcerias e novas formas de participação a nível local. Estas premissas estão alinhadas com a abordagem de Desenvolvimento Comunitário, que orienta os objetivos e métodos de intervenção dos Grupos Comunitários (GC), tendo-se considerado pertinente contextualizações conceptual e metodológica concisas, uma vez que vão compreender o principal objeto de estudo.

Sabemos que as intervenções comunitárias têm como objetivo desencadear um processo de melhoria e desenvolvimento em uma comunidade específica, com o envolvimento da população, de instituições de poder local e do uso de recursos disponíveis de forma sustentável (Marchioni, 1999). Para que sejam eficazes, é crucial realizar, em primeiro lugar, uma análise diagnóstica extensa do contexto a fim de estabelecer prioridades, identificar conteúdos relevantes e estabelecer objetivos comuns. Torna-se, portanto, fundamental a participação de todos os atores da comunidade (Marchioni, 2002).

De maneira essencial, o Grupo Comunitário (GC) é compreendido como como uma plataforma de parceria e participação, envolvendo a mobilização de todos os atores do território para promover o Desenvolvimento da Comunidade em sua totalidade, como definido por Amaro (2018). Enquanto conceito, é relativamente recente, com uma existência de cerca de vinte e cinco anos, coincidindo com a consolidação das iniciativas de participação comunitária na região da América Latina, surgindo em “(...) contextos de vulnerabilidade social, em que persistem situações de Pobreza e Exclusão Social e de Desigualdades Sociais e ameaças à Sustentabilidade da Vida, nas zonas mais marginalizadas da Sociedade (...), nomeadamente em bairros de barracas e de habitações precárias e/ou de Habitação Social e considerados problemáticos.” (Amaro, 2018, p.60).

Deste modo, o objetivo primordial reside na melhoria das condições de vida e na promoção do bem-estar das pessoas que vivem em situações de carência e desfavorecimento. Associado a este objetivo, encontram-se outros quatro objetivos de caráter político, nomeadamente i) proporcionar voz à comunidade, sobretudo àqueles que enfrentam desafios acentuados de marginalização, discriminação e violações de seus direitos fundamentais, ao criar um espaço para a expressão de suas preocupações; ii) reequilibrar o poder na sociedade, fomentando o diálogo entre diferentes instâncias de poder, nomeadamente o poder comunitário informal de natureza política; iii) fortalecer a cidadania e, conseqüentemente a democracia, por meio de processos democráticos participativos; e iv) negociar e coordenar com as autoridades estatais, tanto a nível central quanto local, bem como com outras instituições formais, a fim de garantir

o respaldo e a viabilidade das propostas e iniciativas decididas de forma colaborativa (Amaro, 2018; Martins, 2020).

No que às implicações metodológicas do DC analisadas concerne, as três as fundamentais para a implementação e funcionamento dos GC são a Participação da comunidade, a Parceria com instituições e serviços e o trabalho em Ação conjunta (Amaro, 2018).

Participação

Este conceito tem vindo a beneficiar de um consenso positivamente acerca da importância da participação ativa das populações nos assuntos a elas referentes, fruto do debate dos últimos anos reconhecido não só por investigadores e técnicos, como também por decisores políticos (Monteiro e Ribeiro, 2009). Face ao exposto na secção 2.3.1 do subcapítulo 2.3., este conceito implica a capacidade de *dar voz* a todos os membros da comunidade, com especial atenção para aqueles em situação de desvantagem, conhecidos como os 'sem voz', bem como aqueles que não têm representação por meio de nenhum grupo ou organização. Neste contexto, refere-se ao envolvimento ativo, tanto individual como coletivo, no levantamento do desafios e necessidades de uma comunidade, bem como na procura e implementação de soluções (Amaro 2018).

Parcerias

Face ao explorado anteriormente no subcapítulo 2.3, e com o intuito de alcançar benefícios coletivos, uma parceria deve promover a colaboração, a partilha de recursos e a coordenação de serviços. Neste contexto, esta lógica assenta na cooperação de ação entre diferentes instituições locais ou com intervenção local, com o objetivo de desenvolver respostas variadas com base num diagnóstico compartilhado e participativo (Amaro, 2018). Nos GC, esta parceria é caracterizada por ser constituída pelas instituições que trabalham na comunidade e por ser contínua, algo distinto das parcerias momentâneas, que ocorrem em projetos ou ações específicas (Nunes *et al.*, 2017). Assim, está direcionada para questões locais, com base nos recursos já existentes na comunidade, visando sustentabilidade a longo prazo. Porém, não se ignora algumas das barreiras dentro das parcerias, como a tendência para agir como parceiros apenas em colaborações pontuais; a tentativa de imposição de ideias sem a consulta dos restantes membros e ou a procura pelo protagonismo pessoal em detrimento do comunitário.

Ação conjunta

A ação conjunta é uma manifestação da cooperação associada ao princípio da solidariedade, ou seja, uma união em prol da ação coletiva, defendendo interesses e objetivos compartilhados, com a promoção da entreatajuda e do esforço conjunto, em contraste com a lógica predominante nos modelos capitalistas (Amaro, 2018). Esta ação conjunta em defesa de interesses comuns, permite aumentar a eficácia da rentabilização dos recursos com o alcance de objetivos que não seriam possíveis a título individual (Ornelas e Moniz, 2007).

O funcionamento eficaz de um GC depende das normas e condições definidas, de forma democrática e em consenso, entre todos os membros. A realização de reuniões periódicas, tendencialmente, mensalmente num horário e espaço previamente escolhidos.

“As reuniões constituem a expressão mais explícita, evidente e visível do GC, porque é nelas que se partilham os conhecimentos, se discutem as ideias, se elaboram os projetos, se tomam as decisões conjuntas e se partilham as avaliações com vista a cumprir os objetivos” (Amaro, 2018, p. 80).

Com o objetivo de um enquadramento essencial do Grupo Comunitário do estudo de caso, conclui-se esta secção com as sete tipologias existentes (Amaro, 2018; Martins, 2020):

- Grupos *unicamente* de Instituições e Serviços, sem a participação de membros da comunidade; operam para a comunidade, mas não necessariamente com a comunidade;
- Grupos *predominantemente* formados por Instituições e Serviços, com a inclusão de alguns membros da comunidade convidados por parceiros;
- Grupos *que envolvem tanto* Instituições e Serviços (podendo ser predominantes) *como* representantes das organizações formais e informais da comunidade;
- Grupos *exclusivamente* compostos por membros da comunidade, sem a presença de Instituições e Serviços;
- Grupos *predominantemente* formados por membros comunidade, com a inclusão de algumas Instituições e Serviços convidados pela comunidade.
- Grupos *totalmente abertos* com todos os membros da comunidade e Instituições e Serviços que atuam na comunidade. Considerados como plenos, num alógica de governança partilhada.

3. Reflexão crítica

Uma outra questão que se torna evidente ao examinar o conceito de Desenvolvimento Comunitário é a relação intrinsecamente política entre participação e *empowerment* (Jelin,

1994; White, 1996). Por um lado, há investigadores que questionam e, nalguns casos, contradizem esta relação entre os conceitos. Apesar de não negar a possibilidade de que a participação possa levar ao *empowerment*, argumentam que pode ser uma cooptação do conceito ou *véu* sobre a coerção. Ou seja, a participação não é necessariamente *empowering*, uma vez que este processo pode ser demorado, dispendioso e facilmente cooptado, mesmo em sociedades consideradas mais igualitárias. Isto pode ocorrer uma vez que a participação pode envolver a tomada de decisões que vão de encontro aos interesses das elites, por norma, com maior grau de educação (Mansuri e Rao, 2004), tornando o processo mais complexo e oneroso. White e Choudhury (2007) ilustram isto ao observar que os trabalhos participativos tendem a seleccionar a classe média relativamente capacitada ou de elite que podem "naturalmente" expressar-se confiantemente em fóruns políticos nacionais. Surge então a questão da legitimidade da intervenção de terceiros para promover a participação daqueles que são tradicionalmente silenciados (Hogan, 2007). Além disso, alguns autores mencionam a restrição da participação das comunidades nos processos de desenvolvimento, argumentando que as decisões mais significativas são tomadas previamente (Bliss e Neumann, 2008), ou que a participação local pode ser utilizada para diferentes propósitos por parte de intervenientes ideológicos muito desiguais (Mohan e Stokke, 2000).

Por outro lado, a relação participação - *empowerment* é entendida como causal, onde o *empowerment* emerge como uma consequência da participação comunitária, ou, vice-versa, a participação uma prova do *empowerment* (Kamruzaman e White, 2018). Alguns autores elegem, assim, o *empowerment* como uma pré-condição para a participação comunitária, como Amaro (2003). Neste ponto de vista, embora a participação tenha o potencial de desafiar dinâmicas de poder, também pode servir como um meio pelo qual o poder estabelecido perpetua as relações que lhe são inerentes. Portanto, se a participação efetivamente permite que aqueles que antes eram excluídos ganhem voz, é esperado que surjam conflitos, uma vez que desafia as relações de poder mencionadas. Assim, a ausência de conflitos em programas "participativos" é vista como suspeita (White, 1996).

Por último, é de notar que, cada vez mais, são os atores da sociedade civil a assumir responsabilidades que outrora estavam atribuídas ao Estado. Isto ocorre numa contexto em que, devido à supremacia do mercado, o Estado não consegue cumprir as suas funções tradicionais de provedor e regulador social. A pergunta que se coloca é se os esforços das comunidades e da sociedade civil são suficientes por si só ou será necessário implementar mecanismos mais ativos para promover a coesão social? (Fragoso e Lucio-Villegas, 2014):

“A ação comunitária como expressão de cidadania torna-se desejável, encerrando, paradoxalmente, o perigo de que as qualidades da democracia já não sejam determinadas pela justiça das suas estruturas básicas, mas sim pelas qualidades dos próprios cidadãos” (Fragoso e Lucio-Villegas, 2014, p. 60).

Finaliza-se este capítulo com o reforço da importância do conceito de Desenvolvimento Comunitário para este trabalho: não só devido ao seu caráter metodológico emancipatório, como igualmente pelo preenchimento de lacunas políticas tradicionais com a abertura de espaços sociopolíticos para a integração da população. É necessário ter em consideração que é um processo sujeito ao “(...) ritmo próprio de evolução das pessoas e dos grupos humanos (...)” (Da Silva, 1963, pág. 8). É uma metodologia que opera uma transformação profunda dos indivíduos, sendo estes os autores, pelo que esta possível lentidão do processo pode ser colmatada aquando da introdução na coletividade de elementos dinâmicos capazes de acelerar *per si* a continuidade de expansão do projeto.

CAPÍTULO 3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Esta secção desenvolve o conceito de Educação Não-Formal. Em primeiro lugar, analisa breve e historicamente o Direito à Educação, seguida da exposição dos paradigmas da Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. De seguida, aborda-se a distinção entre os diferentes tipos de educação e respetivas relações conceptuais: Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal. Por fim, procede-se a uma análise mais detalhada do conceito fundamental para este estudo, o da Educação Não-Formal, encerrando-se o capítulo com uma análise aprofundada dos princípios subjacentes ao conceito de Educação Ambiental Não-Formal (EANF).

3.1. A Educação como um Direito

O direito à Educação como um direito fundamental tem as suas raízes na Revolução Francesa (Canário, 1999), particularmente na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1793, que enfatizou a necessidade da sua acessibilidade para todos os cidadãos (Dias, 2006). Foi, posteriormente, formalizada, em 1948, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na categoria dos direitos económicos, sociais e culturais.

Após a II-GM, a comunidade internacional concentrou-se na promoção da dignidade humana, destacando o papel da Educação na luta pela paz, particularmente na Educação de Adultos (Elfert, 2019). Há um desenrolar de acontecimentos neste sentido: em 1960, a UNESCO adota a Convenção referente à Luta contra a Discriminação; nos anos setenta, o Conselho da Europa introduz o conceito de Educação permanente, considerada como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente (...) um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos” (Council of Europe, 1970, p. 9) e reiterando esta; posteriormente, a ONU lançou o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais em 1967 e, em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990-2015)*, estabelecendo metas para o acesso à educação primária e básica (Dias, 2006).

No início do segundo milénio, a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), reitera o reforço da importância da Educação como um direito fundamental e procurava garantir que, até 2015, todas as crianças completavam o ensino primário. Em 2015, os ODM foram sucedidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), inseridos na Agenda

2030. O ODS da *Educação de Qualidade* é o 4º e tem como propósito assegurar o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, independentemente da origem socioeconómica, género, idade ou etnia (Elfert, 2019, p. 537). Este objetivo está intimamente ligado à promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos possam a oportunidade de alcançar o seu potencial por meio da educação (Fukuda-Parr, 2015).

3.2. Da Educação para Adultos para Aprendizagem ao Longo da Vida

A origem do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) ilustra um notável exemplo de surgimento simultâneo de novas ideias. A década de 1970 marcou o princípio da aprendizagem como uma atividade a ser executada ao longo de toda a vida, não se limitando a estágios de vida iniciais (Kallen, 1996). O trabalho da UNESCO na integração da educação de adultos como um Direito à Educação é marcado pela *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, em 1976, e pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) decenais, num período marcado pela crescente crise global, no campo da educação, pelas limitações do sistema de ensino formal e tradicional (Husén, 1974). Neste cenário, não somente uma parte substancial da população global, inclusive em países tidos como desenvolvidos, enfrentava circunstâncias desfavoráveis no âmbito social e educacional, como existia igualmente um aumento das exigências por novos paradigmas de Desenvolvimento, gerando pressões para a introdução de abordagens educativas (Martins, 2020).

É em 1972, com o *Relatório Faure* da UNESCO, que o conceito ALV é introduzido como um princípio fundamental para a criação e manutenção de uma sociedade democrática de aprendizagem, inspirado pela filosofia de Paulo Freire, que concebia a Educação de Adultos como um meio de libertação e “conscientização” dos indivíduos oprimidos (Siteo, 2006). Contudo, esta visão foi eclipsada, não só pela visão económica neoliberal do Banco Mundial e OCDE, como pelo período de descolonização e da Guerra Fria, que obrigou a uma priorização da educação formal (Elfert, 2019). Essas instituições, ainda que tenham incentivado Educação de Adultos, fizeram-no enfatizando a preocupação em capital humano, em detrimento da conceção da Educação como um direito (Martins, 2020). O resultado foi a privatização da educação, limitando a ALV a uma mera aquisição de conhecimento e habilidades, voltadas para o mercado de trabalho, afastando-se da real definição e potencial do conceito (Borg e Mayo, 2005). Elfert (2019) considera ainda que, apesar dos ODS terem desempenhado um papel

crucial no destaque da ALV a uma escala global, a oportunidade não foi plenamente aproveitada devido à ênfase predominantemente direcionada à Educação Formal de crianças e jovens, relegando a Educação de Adultos (formal e não-formal), a um plano secundário, refletido na insuficiente priorização do investimento destinado a esse grupo educacional.

Face ao exposto, a ALV pode ser, assim, considerada como um paradigma amplo no domínio da Educação, como uma matriz intermediária entre a Educação Formal e Não-Formal (Rogers, 2004), trazendo consigo novos leques educacionais (Pinto, 2007), conforme exposto:

“Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. (...) os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário” (Comissão Europeia, 2000, p. 9).

Não obstante, este paradigma suscita-nos quatro pontos de reflexão (Aníbal, 2013; Pinto, 2007): o primeiro é referente à maior abrangência da aprendizagem, não se circunscrevendo unicamente à Educação de Adultos, compreendendo um espectro etário mais amplo; o segundo refere-se à não exclusividade da ALV ao “ensino recorrente”, ou seja, não se destina apenas àqueles que não atingiram níveis desejáveis de escolarização, mas a todos os que fazem parte dos sistemas formais de ensino, incluindo aqueles com níveis mais elevados de escolarização. O terceiro tópico de reflexão diz respeito às implicações na política educacional, que se desdobram na segmentação do espectro educacional em categorias formais, não-formais e informais, promovendo a articulação entre essas esferas. Por fim, este paradigma reforça a noção de que todos têm a possibilidade de encontrar oportunidades por meio de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento pessoal

3.3. O Espectro tridimensional educativo

O espectro educativo supracitado pode ser descrito em três vertentes distintas: Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal. No entanto, esta subdivisão traz consigo várias questões fundamentais, tais como a definição precisa de cada conceito e a caracterização distintiva de cada uma destas categorias. Além disso, é pertinente explorar as ligações intrínsecas que interligam estas divisões, a fim de obter uma compreensão abrangente da complexidade dos cenários educativos.

A UNESCO e o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*¹¹ da Comissão Europeia (2000, p.9) categoriza-as com base em três parâmetros: *estruturação, ambiente de aprendizagem e intencionalidade*. A (i) *Aprendizagem formal* “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos”, com objetivos de aprendizagem estruturados, tempo de aprendizagem, com um elevado grau de organização, intencional e conducente à certificação. A (ii) *Aprendizagem não formal* é a que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. (...) pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil”, contudo, tem estruturação de objetivos, limitação de tempo e intencionalidade da perspectiva do aprendente. Por último, a (iii) *Aprendizagem informal* como “um acompanhamento natural da vida quotidiana. (...) este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”, resulta das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não está estruturada e, por norma, não conduz à certificação. Ainda que possa ser intencional, na maioria dos casos não o é (Souto-Otero, 2021).

Para Gohn (1998), a distinção de cada tipo de educação baseia-se nos critérios de *intencionalidade e estruturação*, com a divisão em seis campos de atuação:

- (1) *educador*, com um papel decisivo na distinção, na educação formal é atribuído ao docente; na não-formal a um “facilitador” que promove a interação; e na informal aos membros do ambiente social.
- (2) *espaço* é o segundo elemento diferenciador, uma vez que na educação formal, a aprendizagem ocorre em instituições devidamente formalizadas, enquanto na educação não-formal, o processo educativo desenrola-se em espaços do quotidiano nos quais interações intencionais do dia-a-dia ocorrem. Por outro lado, na educação informal, o espaço pode ser, em grande medida, subjetivo, variando em conformidade com fatores como nacionalidade, idade, religião, entre outros.
- (3) *contexto* é outro fator: na educação formal, os ambientes regem-se por regras pré-definidas; na educação não-formal, os ambientes são construídos coletivamente e na

¹¹ O Memorando utiliza o conceito “aprendizagem” no lugar de “educação” uma vez que destaca a importância da aprendizagem como uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, devido à sua natureza contínua e dinâmica.

educação informal desenvolvem-se de maneira espontânea e livre, de acordo com as preferências individuais.

- (4) *finalidades*, com a finalidade clara da educação formal em ensinar conteúdos sistematizados e formatados; na Educação não-formal, o propósito reside em ampliar o conhecimento dos indivíduos, num processo contínuo e colaborativo, frequentemente com informações de natureza política e sociocultural. Por outro lado, na Educação informal, a sua principal finalidade é a promoção da socialização dos indivíduos, com a formação de valores, crenças e hábitos.
- (5) *características* são o quinto fator apontado, uma vez que a educação formal exige tempo e especialização, atuando de forma estruturada e com classes de conhecimento e/ou idades; a educação não-formal promove um sentimento de identidade coletiva e pertença, não fazendo distinção etária; por último, a educação informal, é permanente e não-sistemática.
- (6) *resultados esperados* são, igualmente, distintos: na educação formal é esperada uma aprendizagem certificada; enquanto na educação-não formal poderá ter como produto a consciência coletiva, como integrante de um sentimento de identidade e pertença; já no campo da educação informal, não são esperados resultados, uma vez que estes ocorrem ao longo do desenvolvimento individual (Gohn, 2006; Tomaz, 2022).

Quadro 1 – Universo tripartido da educação.

| EDUCAÇÃO INFORMAL | EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL | EDUCAÇÃO FORMAL |
|--|--|--|
| Não intencional; não planeada; aprendizagem inconsciente; resultados da aprendizagem não avaliados | Intencional; pode ser planeada pelo aprendente; aprendizagem consciente; avaliação das aprendizagens por tarefas | Intencional/planeado por outros; aprendizagem consciente; avaliação medida por aprendizagens |

Adaptado de Rogers (2014).

Esta divisão tripartida não se apresenta com fronteiras claras, mas antes num *continuum* linear entre a formalidade e a informalidade, como ilustrado no Quadro 1 (Souto-Otero, 2021). No extremo esquerdo, encontramos a expressão mais espontânea e livre, intrinsecamente enraizada no quotidiano e nas interações sociais. No centro, encontra-se um espaço dedicado a práticas educativas que não obedecem às restrições do sistema formal, ainda que orientadas e

estruturadas, afastando-se, assim, da educação informal. No extremo direito, é retratada a categoria mais definida e rigorosa do processo educativo, associada às abordagens tradicionais de ensino, como a avaliação quantitativa, currículos disciplinares, bem como à relação hierárquica entre professor e aluno, entre outros elementos.

Todavia, alguns autores, como Trilla-Bernet (2003), Rogers (2014) e Rothes (2005), consideram que este agrupamento distorce a relação lógica e hierárquica entre os tipos de educação, uma vez que “(...) nem sempre os contrastes entre educação formal e não formal são claros sendo arriscado encará-los como mutuamente exclusivos” (Rothes, 2005, pp. 173-74). Assim, as categorias de educação formal e educação não-formal concentram semelhanças entre si que não partilham com a educação informal, nomeadamente na organização e sistematização, enquanto a educação informal é mais livre e espontânea, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Universo tripartido da educação.

| | |
|---------------------|-------------------|
| EDUCAÇÃO FORMAL | EDUCAÇÃO INFORMAL |
| EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL | |

Adaptado de Pinto (2017).

Apesar da complexidade inerente a esta tridimensionalidade da educação, é importante salientar que as diferentes dimensões frequentemente utilizam estratégias pedagógicas que transcendem os limites de uma única modalidade de aprendizagem. Por exemplo, no contexto da Educação formal, é comum a adoção de abordagens que também se aplicam às outras duas categorias, enquanto a Educação informal rotineiramente incorpora tanto práticas formais quanto não formais. Neste sentido, é pertinente considerar que essas categorias não devem ser interpretadas como compartimentos estanques, mas sim como modalidades de aprendizagem que predominam em contextos particulares (Bruno, 2014).

3.4. A Educação Não-Formal

A afirmação da ALV, conforme anteriormente exposto, bem como respetivo enquadramento político, permitiu o reconhecimento e valorização da Educação Não-Formal (ENF) e das aprendizagens obtidas em contextos informais (Aníbal, 2013). Nesse contexto, a ENF emerge como uma alternativa viável, uma vez que se desvincula das estruturas do sistema educacional, minimiza as complexidades burocráticas inerentes à política educacional e, crucialmente, demonstra flexibilidade na adaptação às necessidades pedagógicas específicas dos alunos

(Pinto, 2007). Apesar da crescente popularidade do conceito ao longo da segunda metade do século XX¹², é frequente o uso deste conceito “(...) nalgumas obras anteriores sem um contexto sistemático de debate.” (Rogers, 2004, p. 71, tradução da autora).

São diversos os fatores para esta disseminação, os quais não se restringem meramente a considerações socioeconômicas, mas também incluem dimensões tecnológicas: mudanças no mundo do trabalho, com o aparecimento de novos setores que requerem novas formas de capacitação profissional; transformações na estrutura familiar, societal e nos padrões de vida diária; maior influência dos meios de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias que têm revolucionado os processos de aprendizagem além do modelo tradicional. Além disso, este fenómeno é impulsionado pelo aumento da procura por educação e alfabetização, decorrente da inclusão de grupos sociais previamente excluídos do sistema educativo, como mulheres e minorias étnicas (Trilla-Bernet, 2008, como citado em Silva, 2018; Tomaz, 2022). Garcia (2009, como citado em Silva, 2018) refere ainda a redução do núcleos familiares, atribuído ao processo de urbanização, com influência nos padrões de socialização e na percepção menos segura dos espaços públicos e coletivos (Silva, 2018; Tomaz, 2022). Ainda que exista consenso relativamente à sua emergência educacional, o conceito não se encontra solidificado numa definição única e universalmente aceite, sendo objeto de debate acerca das suas origens, características, metodologias e, sobretudo, relevância em diversos contextos sociopolíticos, culturais e educativos (Pinto, 2007).

De acordo com a definição da UNESCO (2012), a ENF constitui uma extensão das atividades de curta duração que ocorrem no âmbito formal, frequentemente ministradas em cursos, *workshops* e seminários, não resultando em qualquer forma de certificação ou qualificação oficial, visto que são concebidas com "objetivos de formação ou instrução explícitos, os quais não se destinam diretamente à obtenção dos graus académicos próprios do sistema educativo regulamentado" (Trilla-Bernet, 2003, p.30). Na mesma linha teórica, a abordagem de Russell Kleis em 1970, considera que essas práticas educativas, muitas vezes associadas ao que é atualmente denominado ocupação de tempos livres, podem desenrolar-se de forma complementar ao sistema escolar convencional. Contudo, há autores que a descrevem como uma contraposição ao sistema escolar sendo “descolarizada” (Poizat, 2003), referindo que, como acontece maioritariamente fora do ambiente escolar *tradicional*, “(...) visam objetivos educativos específicos” (Poizat, 2003, p. 35). Uma característica que apontam como distintiva é o envolvimento ativo dos estudantes nos processos de aprendizagem fora da sala de

¹² Cf. Anexo A, Alan Rogers efetua uma revisão bibliográfica que, de modo cronológico, identifica as obras mais proeminentes na análise teórica deste conceito, sendo a primeira referência datada de 1950.

aula. Além disso, esse tipo de educação pode abranger programas voltados para a alfabetização de adultos e jovens, assim como iniciativas de aquisição de habilidades profissionais (Stojan *et al.*, 2020).

Influenciada por uma abordagem mais crítica, Gohn (2006) enfatiza o papel crucial da ENF, na capacitação dos indivíduos, em especial os integrantes de grupos marginalizados, tendo em vista o aumento da participação ativa e consciencialização política, traduzidos posteriormente, numa transformação social e *empowerment*. Pode ser, portanto, definida, neste sentido como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (p. 40). Defende que esta se desenvolve nos “extramuros” (Gohn, 2006, p.28), como ONGs, movimentos ou instituições de solidariedade social, concentrando várias dimensões, como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e a aprendizagem de *skills* que permitem aos indivíduos se organizarem em objetivos comunitários com a finalidade da solução de problemas do cotidiano (Silva, 2018; Gohn,2006). Recentemente, Stojan *et al.*, (2020) concluíram que, em casos como estes, a capacitação já se reflete na mentalidade empreendedora e habilidades orientadas para o mundo profissional.

Assim, a ENF é aprendida no “mundo da vida” (Gohn, 2014, p.40), com vários processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva, considerando-o como um tipo de educação que procura formar cidadãos conscientes e livres, através da partilha de experiências, proporcionando aos “indivíduos um maior conhecimento acerca do mundo em que estão inseridos, bem como as suas relações sociais” (Silva, 2018, p.9), contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência política coletiva. Neste contexto, podemos estabelecer uma conexão com a filosofia de Paulo Freire, que propõe uma educação entre os Homens intercedida pelo mundo, como exposto na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1970: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 48). Freire enfatiza a importância dessa “conscientização” coletiva, uma vez que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (Freire, 1970, p. 8). Gadotti (2005) acrescenta que, por ser menos hierárquica e burocrática, permite uma maior flexibilidade na abrangência temática, como a educação para a justiça social, para a liberdade, para a democracia e/ou contra a discriminação, contribuindo para esta consciencialização de cidadãos ativos.

A título de nota, esta análise de definições do conceito de Educação Não-Formal, ainda que limitada, evidencia, ainda que de maneira restrita, a complexidade, heterogeneidade e dinâmica inerentes a este conceito (Pinto, 2007). Importa realçar que as tradições locais e regionais

desempenham um papel fundamental na compreensão e na riqueza do conceito. Não se deve subestimar a influência das denominações tradicionais atribuídas a essas intervenções em diferentes regiões e países ao redor do mundo, sendo “(...) provável que elas se designem como Educação Comunitária na Escócia, como Animação em França ou Itália, como Pedagogia Social na Alemanha, como Educação Social nos Estados Unidos ou como Educação Popular na América Latina” (Rothes, 2005, p. 179, como citado em Pinto, 2007).

3.5. Educação Ambiental Não-Formal

O conceito de Educação Ambiental é usado pela primeira vez em 1948, na Conferência Internacional da Conservação da Natureza, em Paris. Contudo, apenas a partir da década de 1970, ganhou notoriedade significativa, coincidindo com a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente, em 1972, e o aparecimento do conceito de Desenvolvimento Sustentável, em 1987 (Soykan e Atasoy, 2012). É definida pela UNESCO (1978) como um processo de aprendizagem que aumenta o conhecimento e a consciência dos indivíduos acerca do meio ambiente e respetivos desafios associados, com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e experiências, que permitem ações individuais e coletivas na resolução de problemas.

Com origem no contexto do movimentos ecológicos, a Educação Ambiental Não-Formal (EANF) foi adotada primeiramente, com o intuito de sensibilizar acerca da crescente escassez dos recursos naturais e enfatizar a necessidade de conservação do meio ambiente (Carvalho, 2004). Posteriormente, é utilizada como alternativa para mitigar a deterioração das regiões rurais, com o fomento de uma aprendizagem centrada em valores que podem ser transformados em competências para abordar desafios da comunidade (Lopez e Bastida, 2018). Trilla-Bernet (1985) caracteriza a EANF como sendo um conjunto de práticas educativas intencionais, para todas as faixas etárias, com objetivos diversos, desde a aquisição de conhecimentos e atitudes a atividades de lazer. Está, deste modo, inserida na perspectiva de educação permanente, de acordo com a Aprendizagem ao Longo da Vida, pelo que integra o processo educativo de cada cidadão, desenvolvendo-se paralelamente a outras atividades ao longo da vida, com papel significativo na construção da cidadania (Trilla-Bernet, 1996).

Esta prática da Educação Ambiental pode acontecer num contexto formal, em recintos fechados ou ao ar livre, e não-formal, comumente utilizada na implementação de projetos comunitários, por norma em contextos ambientais e ao ar livre, para o público em geral e comunidades, fora do sistema escolar (Zikargae *et al*, 2022).

Sarramona *et al.*, (1998) definem alguns modelos principais de programas de EANF, como por exemplo, escolas agrícolas e da natureza, por norma em áreas de significativa relevância ambiental, podendo ser conduzidas por instituições formais ou entidades fora do sistema ensino formal, como as ONGs. Os autores também identificam programas comunitários de Educação Ambiental, que surgem em resposta a necessidades externas provenientes de comunidades, bairros ou grupos populacionais específicos, a acontecer, por norma, quando a degradação ambiental tem origem em fatores externos. Por último, especificam os programas de interpretação ambiental, estreitamente associados à capacidade de interpretar a natureza e reconhecê-la como um valor, frequentemente implementados em parques nacionais, áreas naturais protegidas ou locais com interesse especial designado com o propósito de uma sensibilização ambiental (Carvalho, 2004).

A diversidade da EANF reflete-se no uso de uma ampla gama de recursos educativos, como reportagens, formações e conferências, realizadas em diversos espaços educacionais, incluindo escolas e organizações comunitárias. A criação de locais específicos, como centros naturais, museus, quintas pedagógicas, que funcionam como “escola”, permite o "aprender fazendo", e consequentemente, um maior impacto nas mudanças ecológicas comportamentais uma vez que há co-construção do conhecimento, ao invés da assimilação superficial típica do ensino formal (McDevitt e Ormrod, 2016; Palmberg e Kuru, 2001). Deste modo, vai permitir a aquisição, em especial nas crianças e jovens, de competências de liderança, de resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho colaborativo e relações interpessoais, com um papel significativo no fomento da relação entre os participantes e o meio ambiente local e na capacitação para sucesso futuro (Petsch, 2019; Ruiz-Mallén *et al.*, 2022; Ozaner, 2005, como citado em Soykan e Atasoy, 2012).

Sabe-se que as pessoas costumam agir mais eficazmente quando existe um sentimento de pertença/enraizamento, a um grupo, local ou comunidade (Fragoso, 2005). E ainda que, as conexões entre o sentido de agência (*empowerment*) e aprendizagem (com caráter transformador), possam ser mais desafiantes quando traduzidas para o coletivo (Ruiz-Mallén *et al.*, 2022), as intervenções de EANF, quando orientadas em projetos, apresentam potencialidades na ampliação da participação, com fortalecimento de competências, individuais e coletivas, e fomento de uma visão partilhadas da Natureza, conduzindo ao envolvimento da comunidade (Crowley *et al.*, 2022; Zikargae *et al.*, 2022).

Através da perspetiva interdisciplinar (Mucunguzi, 1995), há o favorecimento da sensibilização, consciência ambiental, bem como estímulo à criatividade (Ozaner, 2005, como citado em Soykan e Atasoy, 2012) ampliando, assim, a capacidade de abordar questões de

relevância social e utilitária para a comunidade (Carvalho, 2004). Assim, os projetos de EANF podem contribuir para o fomento e fortalecimento deste sentimento de pertença e de identidade coletiva (Gohn, 2006). Ao fornecer uma estrutura para ajudar a comunidade onde estas dinâmicas educativas acontecem, há o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente aos desafios ambientais locais através da partilha de conhecimento e promoção de uma aprendizagem reflexiva entre os diversos intervenientes da comunidade (Krasny *et al.*, 2010, como citado em Boyd e Osbahr, 2010). Por sua vez estas atitudes positivas podem levar ao desenvolvimento de capacidades de resolução dos desafios da comunidade e o efeito cascata será, como resultado, um sentimento de *empowerment* (Rennie, 2001). Foca-se nas pessoas e na sua participação, exigindo uma articulação entre as entidades dinamizadoras das atividades de EANF, tanto de carácter público e/ou privado, como dos aprendentes (Crowley *et al.*, 2021).

No entanto, a EANF enfrenta desafios significativos, como a falta de financiamento e de recursos, sendo este maioritariamente de entidades supranacionais ou de financiadores privados, refletindo-se, assim, alguma falta de apoio institucional; contrariamente ao Ensino tradicional formal.

Ao concluir esta primeira Parte, do Enquadramento Teórico, considerou-se pertinente a representação dos conceitos-chave subjacentes ao quadro teórico, a fim de uma melhor análise das suas relações e hierarquias (Carmo, 2007), de uma mais fácil orientação de metodologia para o presente trabalho e de resposta às questões de partida. Deste modo, o mapa conceptual da Figura 1 concentra os princípios metodológicos do Desenvolvimento Comunitário e da Educação Ambiental Não-Formal.

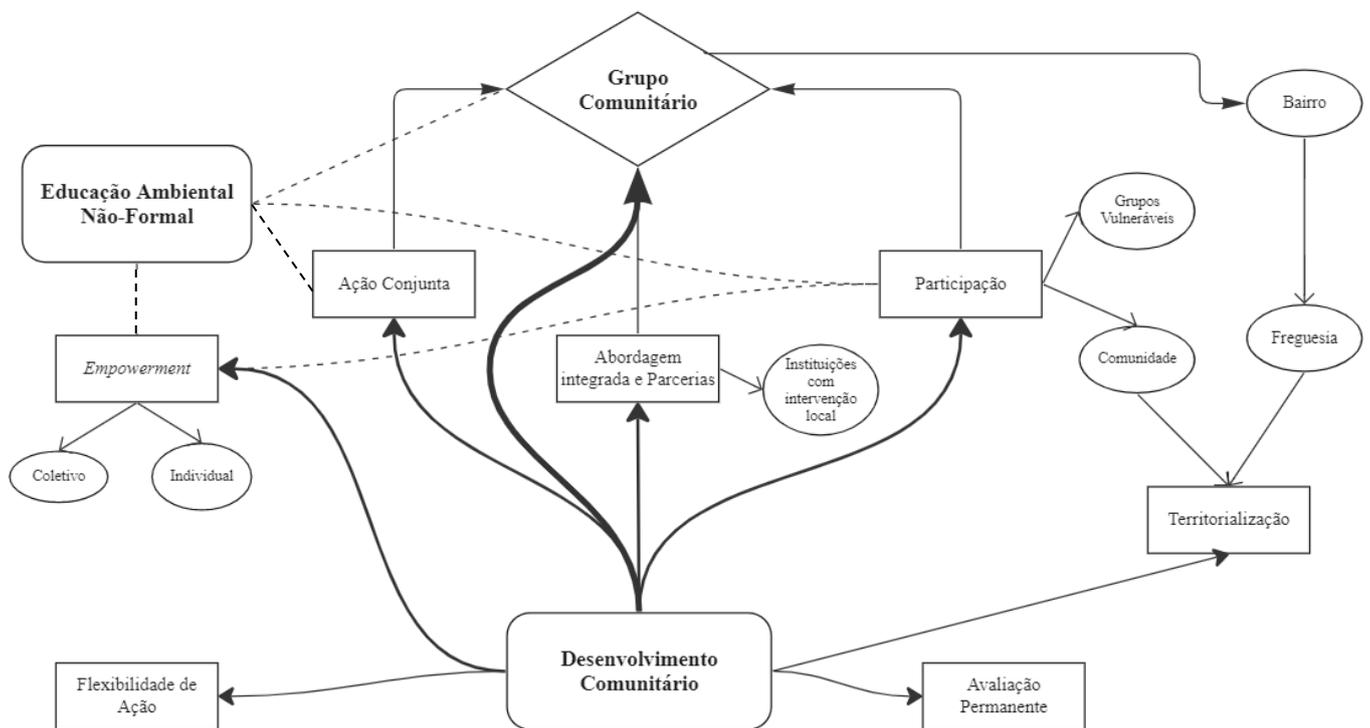


Figura 1 – Mapa conceptual dos conceitos do quadro teórico. Elaboração própria.

Enquadramento Empírico

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia selecionada para o projeto em análise. Inicialmente, procede-se a uma explicação do conceito de investigação qualitativa, seguida de uma análise mais específica da abordagem do estudo de caso, que é adotada como metodologia qualitativa inicial para este estudo. O capítulo prossegue com a apresentação das técnicas de investigação que serão empregues no terreno e culmina com a explicação da metodologia aplicada em contexto prático.

A decisão de conjugar estas metodologias tem por base a intenção de alicerçar o processo de pesquisa em abordagens participativas, onde os participantes desempenham um papel ativo, e onde a interpretação dos acontecimentos se baseia nas perspetivas e experiências das próprias participantes. Procurou-se alcançar um impacto substancial e manter uma estreita relação entre a pesquisadora e as participantes, tendo as questões de partida:

De que forma a Educação Ambiental Não-Formal pode contribuir para a implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário, em contextos específicos?

Qual o papel do Projeto da Agrofloresta na formação do Grupo Comunitário do Bairro da Quinta da Bela Flor?

4.1. Investigação Qualitativa

A abordagem qualitativa decorre de esta considerar os problemas e questões estudados principalmente a partir da perspetiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio da compreensão de valores, crenças, hábitos (Craveiro, 2007).

Neste tipo de investigação, o processo de pesquisa é considerado mais relevante que o produto final, uma vez que o conhecimento é construído por meio da recolha, análise e interpretação dos dados. A interpretação desses dados é sempre influenciada pelo investigador, caracterizado como um ser ativo, que inevitavelmente realiza uma interpretação pessoal e subjetiva dos mesmos. No entanto, é essencial exercer um controlo sobre essa subjetividade, a

fim de evitar vieses excessivos que possam comprometer o rigor do processo (Craveiro, 2007; Levitt *et al.*, 2018).

Bogdan e Biklen (1994) especificam cinco características deste tipo de investigação que “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11). Como primeira característica apresentada, os autores defendem que este género de investigação exige o acesso e o contacto direto com o ambiente natural, o que possibilitará o êxito na observação das ações no seu ambiente habitual de ocorrência, sendo o investigador o principal instrumento. A segunda característica descreve-a como sendo uma metodologia descritiva, implicando que os dados obtidos devem ser expressos através de palavras ou imagens. No que diz respeito aos dados escritos, estes devem ser fundamentados em citações, com o propósito de ilustrar e complementar a exposição dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais). A terceira refere-se ao foco dos investigadores ser o processo e não os resultados e o produto, uma vez que há interesse por parte do investigador nos processos de formação de significados, hábitos e interações. A quarta característica aponta que a pesquisa dos dados seja conduzida de forma indutiva por parte do investigador, não havendo interesse em comprovar uma hipótese pré-definida; pelo contrário, as hipóteses vão se (re)construindo à medida que os dados são recolhidos. A última característica, alude à procura da compreensão da percepção individual e quais os significados atribuídos, denominados de perspetivas participantes.

No caso em estudo, procurou-se seguir estas orientações, incluindo quanto à última, tendo em conta que a hipótese de investigação foi sendo reconstruída, à medida que o processo foi avançando.

Oliveira (2018) define que as características acima mencionadas “ampliam as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, promovendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões ou (in)conclusões da pesquisa” (p.15). Esta relação estabelecida entre o investigador e a realidade que é objeto de estudo desempenha um papel fundamental na construção da teoria de natureza indutiva e sistemática, uma vez que se baseia na interação direta do investigador com as informações fornecidas pelos atores envolvidos.

Face ao exposto, e devido à temática e delimitação geográfica do objeto de análise do presente trabalho, escolheu-se o estudo de caso como metodologia qualitativa de partida.

4.2. O estudo de caso

O estudo de caso é uma escolha relativamente comum quando se abordam metodologias qualitativas. Coutinho (2015) considera-o como um dos referenciais metodológicos com maiores competências para o estudo da diversidade de problemáticas colocadas ao investigador das ciências sociais, uma vez que permite a observação minuciosa de um local, contexto ou indivíduo específico, e estuda-os em profundidade. De acordo com Yin (2005), um estudo de caso é definido como uma investigação empírica que procura compreender um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real. O autor destaca igualmente que esta investigação

“(...) enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir à coleta e à análise de dados” (Yin, 2005, pp. 32-33).

O que diferencia o estudo de caso de outras metodologias é o facto de ser um plano de pesquisa que envolve uma investigação pormenorizada de uma unidade bem definida, *o caso* (Amado e Freire, 2013). Este estudo é feito também de forma indutiva, característico das metodologias qualitativas: o investigador escolhe um local ou pessoas de interesse, e recolhe dados de maneira a poder decidir qual será o real objeto a estudar. Contudo, neste caso, havia uma intenção inicial e objeto a estudar, que foi depois revisto e melhorado em função dos contactos iniciais e da recolha de dados a que se procedeu.

A captação da complexidade do contexto, significa a adoção de uma abordagem holística do caso a estudar, podendo acarretar algumas dificuldades. Assim, é imperativo definir-se o caso e as suas fronteiras; de seguida, é necessário explicar-se o fenómeno a ser estudado e escolher o foco da investigação. Todas estas decisões mudam de acordo com a base teórica e com as proposições de investigação iniciais (Amado, 2014).

Esta metodologia revela-se com particular relevância em contextos de investigação comunitária, na qual a capacitação dos residentes para a definição do escopo dos desafios enfrentados e a proposição de reformas políticas afetas a esses desafios figuram como objetivos primordiais. Os estudos de caso comunitários apresentam a vantagem de permitir a implementação de um processo sistemático de recolha de dados direcionado a um conjunto circunscrito de questões locais (Silverman e Patterson, 2021).

De acordo com as tipologias de categorização dos estudos de caso na literatura das ciências sociais, a metodologia escolhida para este trabalho aproxima-se do estudo de caso avaliativo, apresentado por Merriam (como citado em Amado, 2014) e Yin (2005), uma vez que a interpretação dos resultados obtidos para responder à relação entre Educação Ambiental Não-

Formal e Desenvolvimento Comunitário implica uma avaliação do impacto do Projeto da Agrofloresta na comunidade da Bela Flor; mas aproxima-se igualmente da categorização de Bogdan e Biklen (1994) de estudo de caso de observação, devido a momentos de observação direta de atividades específicas na Agrofloresta e das dinâmicas sociais entre voluntários; e do estudo de caso comunitário, através da análise mais abrangente do contexto socioeconómico e cultural do bairro da Bela Flor.

Todavia, o estudo de caso pode ser apontado¹³ como metodologia de investigação pouco rigorosa e até arriscada em contextos específicos. Uma primeira crítica reside na generalização dos resultados, ou validação externa, podendo não se adequar, uma vez que cada caso real é único e irrepetível. Uma segunda crítica reside na fiabilidade do método de recolha e de análise dos dados uma vez que, com os mesmos instrumentos de recolha, outros investigadores poderiam recolher os mesmos dados em relação a um outro fenómeno. Uma terceira crítica reside no rigor das conclusões, dado que devem traduzir de forma justa a realidade a estudar, pelo que o investigador deve diminuir o máximo possível a sua subjetividade (Craveiro, 2007).

4.3. As técnicas de investigação

A investigação exige a aplicação de técnicas eficazes e apropriadas, levando em consideração o contexto e a especificidade do projeto estudado. Latorre (2003, cit. in Coutinho, *et al.* 2009), categoriza em três as técnicas e instrumentos de recolha, nomeadamente

1. Técnicas de observação: são centradas na perspetiva do investigador, que observa e presencia o contexto em estudo.
2. Técnicas de conversação: são centradas na perspetiva dos participantes e envolvem ambientes de diálogo e pesquisa.
3. Análise de documentos: centra-se na perspetiva do investigador e envolve a investigação e leitura de exemplos escritos, que são considerados fontes confiáveis para obter esclarecimentos.

Tendo em consideração o tema central do estudo, as técnicas utilizadas abrangem todas as categorias supracitadas. Foi utilizada a análise bibliográfica, em conjunto com outras técnicas mais diretas e práticas no decorrer da pesquisa de campo, nomeadamente as técnicas baseadas na observação, como a observação participante; e técnicas baseadas na conversação, como as entrevistas semiestruturadas.

¹³ Ver Yin (2005), Serrano (2004) e Stake (2005).

Com base em critérios de tempo, viabilidade prática e disponibilidade de todos os intervenientes envolvidos, o número de técnicas de investigação adotadas foi cuidadosamente selecionado. Primeiramente, devido ao tempo estabelecido para a realização do presente trabalho, houve a necessidade de tomar decisões estratégicas em relação à quantidade de técnicas a ser empregue, com o equilíbrio entre o número de técnicas a ser utilizada e a capacidade de as executar em prazo estipulado. Para além disto, a disponibilidade dos participantes intervenientes foi igualmente tida em ponderação, uma vez que a sua disponibilidade foi um fator limitativo na implementação das técnicas a ser utilizadas. Deu-se preferência à recolha de dados por entrevistas semiestruturadas. Contudo, como nem todos os integrantes da população-alvo definida estavam disponíveis no período definido para a recolha de dados, e numa tentativa de contornar as restrições explicitadas, optou-se igualmente pela adoção de técnicas de observação direta.

4.3.1. Observação participante

Essa técnica proporciona uma recolha de dados mais abrangente, uma vez que não nos limitamos apenas a observar e ouvir, mas também a agir e colocar uma série de questões adequadas e pertinentes. Deste modo, afirma-se que consiste na “inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele” (Marietto, 2018, p. 8). O seu propósito é produzir uma descrição da interação no contexto natural e também compreender situações particulares por meio da interpretação dos indivíduos que as vivenciam. O investigador mantém a sua posição de investigador enquanto interage com o grupo, contribuindo para minimizar o risco de enviesamento decorrente de laços emocionais, que podem surgir numa relação de proximidade com o grupo estudado (Santos, 1994).

Este tipo de observação apresenta vantagens como desvantagens. Por um lado, proporciona uma melhor compreensão da situação em estudo, das relações interpessoais entre os membros do grupo e da dinâmica que o envolve. Por outro lado, por ser uma técnica subjetiva, o investigador pode projetar sentimentos e preconceitos, influenciando a interpretação dos dados observados. Há, ainda, o risco do investigador se tornar demasiadamente familiarizado com o grupo, comprometendo a sua capacidade de manter um olhar crítico e objetivo, sendo importante abordar com cautela e rigor esta técnica de investigação (Santos, 1994; Tomaz, 2022).

A observação para o presente trabalho foi realizada em três contextos diversos. O primeiro constou na participação da investigadora em atividades educativas ambientais na Agrofloresta

com alunos da Escola Básica Mestre Querubim Lapa, de Campolide¹⁴, onde se observou comportamentos, relações e interações entre os participantes e as técnicas responsáveis pelo Projeto, permitindo perceber o reconhecimento da importância que a Educação Ambiental Não-Formal possui no Bairro. O segundo contexto, foi a observação de dinâmicas sociais dos moradores do bairro na Sala Comunitária, às segundas e quartas-feiras, nos dias de atividades na Agrofloresta. O terceiro contexto foi a observação dos participantes e restantes intervenientes na reunião do Grupo Comunitário da Bela Flor, no dia 3 de junho de 2023. Os Grupos Comunitários, por sua essência, abrangem indivíduos pertencentes à comunidade em questão, bem como representantes e líderes de associações de base locais, autoridades locais e profissionais dos serviços pertinentes; neste sentido, a observação permitiu a identificação do número geral de moradores e, dentro destes, do número de voluntários na Agrofloresta participantes nas reuniões, bem como a análise dos tipos de comunicação e tomadas de decisão.

Refere-se numa fase mais inicial foi adotada uma postura mais concentrada na observação, com o intuito de conhecer o contexto, tendo-se partido, posteriormente, para uma postura mais ativa e participativa nas atividades. Para o primeiro e terceiro contextos foram construídas grelhas de observação¹⁵, de acordo com Gil (1999), contemplando a caracterização dos participantes; caracterização do cenário e características do comportamento social.

4.3.2. Entrevistas

A entrevista é uma das técnicas preeminentes na pesquisa qualitativa, reconhecida como um método eficaz para narrar experiências cotidianas com linguagem acessível. Sua eficácia reside em sua capacidade de capturar informações permeadas pela subjetividade dos participantes, permitindo a transmissão daquilo que indivíduos observam e vivenciam em seu contexto social ou situação específica. O cerne dessa abordagem reside na busca por compreender o "ponto de vista do outro" (Máximo-Esteves, 2008, p. 93), enriquecendo a investigação ao facilitar a apreensão das dinâmicas estabelecidas nos grupos sociais, por meio dos relatos dos próprios atores envolvidos. A construção de uma relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado é fundamental, requerendo do entrevistador a capacidade de escutar ativamente e com empatia (Batista, *et al.*, 2017). Além disso, permite clarificação do significado das perguntas e a adaptação do curso da entrevista à medida que esta progride (Tomaz, 2022).

¹⁴ Cf. anexo I: Grelha Observação da Visita da Escola Mestre Querubim Lapa, dia 05/06/2023.

¹⁵ Cf. Anexos I e J.

A entrevista possibilita uma exploração aprofundada da problemática em estudo, bem como uma compreensão mais profunda da vida dos participantes e dos grupos sociais e uma “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke e André, 1986, p. 34). No entanto, apresenta algumas desvantagens ao nível da falta de motivação do entrevistado em responder às perguntas; bem como a incapacidade do entrevistado em fornecer respostas adequadas, devido a limitações vocabulares ou problemas psicológicos, por exemplo.

No âmbito do presente estudo, foi aplicada a entrevista semiestruturada como uma das principais ferramentas de recolha de dados, durante 4 semanas, com o objetivo de conceder uma maior liberdade de expressão aos entrevistados, com base em perguntas-guia. A fim de uma recolha orientada para as questões de partida, definiu-se como objetivos de recolha de dados:

- i. Obter *insights* sobre os desafios enfrentados pela comunidade e avaliar de que forma o projeto está a contribuir para enfrentar esses desafios.
- ii. Investigar a perceção dos moradores participantes e técnicas da Agrofloresta acerca da importância das dinâmicas de educação não-formal para a comunidade.
- iii. Identificar os principais benefícios do Projeto (Agrofloresta + Sala) para a comunidade local.
- iv. Perceber de que forma a Agrofloresta impulsionou a fundação do Grupo Comunitário da Bela Flor e a relação entre eles.

Identificou-se a população-alvo, fazendo-se a distinção em dois painéis principais: o primeiro composto pelos moradores do Bairro participantes na Agrofloresta, em conjunto com a técnica responsável pela gestão física da Agrofloresta e a técnica comunitária responsável pela dinamização social do Projeto; o segundo composto por uma dirigente associativa da GlocalDecide – Associação para a Democracia, a Cidadania e o Desenvolvimento, associação de apoio institucional à Sala Comunitária e pela técnica responsável pelo Departamento de Inovação e Sustentabilidade da Junta de Freguesia de Campolide. Dos 13 moradores participantes identificados no Projeto, apenas 5 tem uma maior assiduidade nas atividades; destes, apenas 2 se mostraram interessados e com disponibilidade para as entrevistas. Foram realizadas 6 entrevistas¹⁶ no total, 2 foram a moradores participantes (M) no Projeto e quatro a Técnicas (T), com atuação direta e indireta no projeto, identificados como M1, M2, T1, T2, T3 e T4, respetivamente.

¹⁶ Cf. Anexo C: Consentimento Informado.

Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados do Painel de Moradores.

| Sexo | Idade | Cidadania | Participação no GC | Participação na Agrofloresta | Entrevista |
|-------------|--------------|---------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Masculino | 65 anos | Morador há 40 anos | Sim | Sim, desde 2021 | M1 |
| Feminino | 82 anos | Moradora há 55 anos | Sim | Considera não participar, mas com deslocações frequentes desde 2021 | M2 |

Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados do Painel de Agentes Locais.

| Atores | Função e Representação | Participação na Agrofloresta e GC | Entrevista |
|----------------|--|--|-------------------|
| Técnica 1 | Arquiteta Paisagista, especialista em agricultura sintrópica | Sim | T1 |
| Técnica 2 | Técnica Comunitária do Projeto | Sim | T2 |
| Dirigente A. 1 | Dirigente Associativa na GlocalDecide | Não | T3 |
| Técnica 3 | Técnica Inovação Social da JF de Campolide | Sim | T4 |

Ambos os guiões de entrevista são compostos por perguntas abertas e semiestruturadas, para facilitar uma conversa fluida, sendo que o Guião 1¹⁷ (para o primeiro painel) é composto por 8 perguntas e o Guião 2¹⁸ (para o segundo painel) por quatro perguntas. Evitou-se perguntas de apenas uma resposta “*Sim*” ou “*Não*” com o objetivo de captar em profundidade a subjetividade do impacto deste projeto na comunidade. As perguntas foram adaptadas ao longo da conversa devido à sua resposta por parte dos participantes na resposta a outras questões e à introdução de novas temáticas, como a rede de vizinhança. O *Guião 2* possui uma pergunta específica com o objetivo de resposta à questão de partida complementar “De que forma o Projeto da Agrofloresta Bela Flor Respira contribuiu para a criação de um Grupo Comunitário?”.

A entrevista de menor duração foi de 15 minutos e a mais longa de 1 hora e meia. Todas as entrevistas foram conduzidas em ambiente público, perto da Agrofloresta, com o intuito de não obrigar as pessoas a deslocar-se especificamente para a realização das mesmas e de tentar mitigar o constrangimento identificado da disponibilidade; à exceção da entrevista com a

¹⁷ Cf. Anexo D: Guião 1 das entrevistas.

¹⁸ Cf. Anexo E: Guião 2 das entrevistas.

dirigente associativa da GlocalDecide, realizada *online* via Zoom. Os dados obtidos foram analisados, numa primeira fase, em grelhas verticais¹⁹ por entrevistado, e posteriormente, os dados *codificados* numa grelha horizontal²⁰ por pergunta, com recurso às notas de campo e transcrições das entrevistas a fim de um maior aprofundamento da informação.

4.3.3. Análise documental

A análise documental foi um *continuum* realizado no âmbito do enquadramento teórico, contextual e empírico do caso a ser estudado, antes, durante e depois da pesquisa de campo. Esta análise permitiu o afunilar da problemática em estudo e o local a estudar, tendo aberto caminho para a aplicação de outras técnicas. Após a fase de recolha de informação, a fase de análise iniciou-se posteriormente, com a organização, análise e interpretação da mesma alternando-se “entre a recolha e a análise do material empírico” Lejeune (2009).

Neste trabalho, o tempo limitado de investigação a metade de um ano letivo obrigou a identificar em específico as fontes e a gerir o acesso ao campo em tempo útil. Procedeu-se à descrição analítica do material recolhido, com a fragmentação de informação em unidades de dados, nomeadamente a realização de grelhas de análise vertical por entrevistado e, posteriormente, grelhas de análise horizontal por temática. Devido à quantidade de informação descritiva associada à investigação qualitativa, procurou organizar-se e reduzir os dados por meio da codificação do texto nos princípios metodológicos previamente identificados (cf. figura X).

¹⁹ Cf. Anexo G: Exemplar da grelha de análise vertical, por entrevistado.

²⁰ Cf. Anexo H: Exemplar da grelha de análise horizontal, por pergunta.

CAPÍTULO 5. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO E TEMÁTICO DO ESTUDO DE CASO

Neste capítulo é feita a análise do Estudo de Caso dividida em quatro subcapítulos, sendo que o primeiro corresponde ao breve enquadramento geográfico do Bairro e da Agrofloresta. No segundo subcapítulo, enquadra-se historicamente a formação do Bairro e analisa-se as características sociodemográficas da população residente. Posteriormente, é realizada uma descrição sintética do Programa MEDTown e do Projeto Agrofloresta *Bela Flor Respira*. Por último, o quarto subcapítulo caracteriza do Grupo Comunitário da Bela Flor.

5.1. O Bairro da Quinta da Bela Flor

A Quinta da Bela Flor, localizada no extremo sul da freguesia de Campolide, ocupa uma colina de declive acentuado em direção ao vale de Alcântara, no qual a Ribeira de Alcântara desaguava até ser canalizada no Caneiro, no final da década de 1960. Delimitada, conforme o Plano Pormenor, pela Calçada da Quintinha e pela Rua do Arco do Carvalhão, pela linha ferroviária, pela Avenida Engenheiro Duarte Pacheco e pelo Aqueduto das Águas Livres (cf. Figura 2).

A área da Quinta da Bela Flor apresenta-se rica em instituições e eventos de relevo. O Santana Futebol Clube, fundado em 1920, desempenha um papel central, unindo o desporto e cultura. Notavelmente, desde 2015, a coletividade tem a responsabilidade de organizar a Marcha Popular do Bairro da Bela Flor, estabelecendo uma conexão próxima com a comunidade de Campolide. Juntas, Campolide e a Quinta da Bela Flor concorrem nas Marchas Populares de Lisboa. Em 2019, marcaram-se intervenções relevantes na área, resultando na criação de um Parque Urbano destinado a integrar o “Corredor Verde do Vale de Alcântara”, que visa melhorar o ambiente urbano e oferecer espaços de lazer à comunidade (Departamento de Planeamento e Reabilitação Urbana, 2011).



Figura 2 - Enquadramento geográfico do Bairro da Quinta da Bela Flor e da Agrofloresta. Elaboração própria.

No que concerne a caracterização sociodemográfica, esta é feita de com recurso a dados²¹ díspares, devido aos dois regimes habitacionais do bairro – os fogos da Gebalis e os da Cooperativa (“Bela Flor” – Cooperativa de Habitação e Construção, Crl).

De acordo com a Gebalis²², a população habitante estimada, nos fogos sob a sua gestão, é de 402 habitantes, dos quais 52% do sexo feminino, distribuída por 159 agregados familiares, sendo que a maioria destes consiste em famílias unipessoais (26%) e famílias monoparentais (25%). O rendimento médio por pessoa é de 363 euros, enquanto os rendimentos mensais médios por agregado atingem apenas os 710 euros. Quanto ao valor médio das rendas de habitação, situa-se em 93,50 euros. No que diz respeito à atividade laboral, cerca de 33% da população está empregada, 23% encontra-se desempregado, 22% está em situação de estudante, 20% são pensionistas, 2% dependem de prestações sociais e 1% corresponde a trabalho familiar não remunerado. Estes dados demonstram que neste conjunto habitacional existe uma fragilidade social elevada tendo em conta as percentagens de desempregados, de pensionistas e

²¹ De referir que apenas a Gebalis reportou o ano a que se reportam os dados, pelo, para os dados da Cooperativa, se assume que sejam os mais recentes.

²² Informação disponibilizada formalmente via *e-mail* pela da Gebalis.

de pessoas a receber prestações sociais, a que se deverá juntar as que estão a trabalhar e recebem salários baixos.

Segundo a Cooperativa de Habitação²³, é estimado que habitem nos prédios 570 cooperadores, sendo 39% oriundos do Norte interior e 40% de Lisboa, sendo, na maioria dos casos, a geração seguinte atualmente a beneficiar do empreendimento. Relativamente à situação profissional, a maioria é atualmente pensionista, mas, os dados que reportam a 1986, relatam que 12% dos habitantes exercia profissão na construção civil, 11% no setor do trabalho doméstico e limpezas e 8% como motorista. Também neste caso, dados os valores dominantes das prestações sociais, está-se perante situações de fragilidade económica e social.

Em suma, destaca-se a presença de famílias unipessoais e famílias monoparentais, com baixos rendimentos médios, uma percentagem significativa de população a exercer atividade profissional em setores precários, uma proporção substancial de pessoas desempregadas e de pensionistas, o que sugere uma situação socioeconómica vulnerável e diversos desafios (cf. subcapítulo 2.1.) que urge respostas estruturais e integrada que potenciem soluções a fim de encerrar o ciclo de pobreza.

5.2. Enquadramento Histórico

Na década de 1950, devido ao êxodo rural e à industrialização dos centros urbanos, Lisboa testemunhou o surgimento de vários bairros de construções precárias. Nas décadas de 1960 e 70, houve um aumento nos loteamentos clandestinos, enquanto as respostas municipais se mostraram ineficazes, resultando em novas ondas de migração interna.

Os dados da CML indicam que, no início dos anos 1990, cerca de 10.030 alojamentos precários estavam identificados em Lisboa, com a freguesia de Campolide tendo uma das maiores áreas de ocupação informal na periferia da cidade (CML, s.d.). As obras da criação da Avenida de Ceuta e da expansão da linha ferroviária de Campolide, em 1997 e 2000, respetivamente, embora destinadas a melhorar a mobilidade, resultaram, paradoxalmente, numa desarticulação da trama urbana nas margens do rio Tejo, especialmente nesta área.

O antigo bairro era composto por aproximadamente 600 barracas e casas de alvenaria com condições mínimas ou sobrelotadas cujos moradores eram maioritariamente oriundos da Beira Alta e Trás-os-Montes, operários e de baixa escolaridade. Sem espanto, estava referenciado a par com os restantes bairros precários de Lisboa, como uma situação de vulnerabilidade

²³ Informação disponibilizada formalmente via *e-mail* pela Cooperativa de Habitação.

socioeconómica, relativamente à carência de ligações adequadas às redes públicas de abastecimento de água, ao saneamento básico e eletricidade, a par com uma iluminação insuficiente, parca recolha de resíduos, inexistência de pavimentação nos arruamentos e carência de equipamentos coletivos e de transporte público (CML, s.d.).

Por conseguinte, o realojamento destes habitantes foi faseado e realizado por duas entidades distintas, culminando em realidades habitacionais demarcadas²⁴, com a “(...) coexistência de diferenciadas malhas, várias épocas de construção de elevada amplitude etária, e um elevado número de parcelas e edifícios abandonados e subdimensionados.” (DPRU, 2011, p. 10). Por um lado, os blocos habitacionais da Cooperativa de Habitação; por outro lado, com a habitação municipal gerida pela Gebalis, empresa municipal responsável pelo parque habitacional dos bairros de realojamento de Lisboa.

A Cooperativa "Bela Flor" foi inaugurada a 13 de fevereiro de 1976, através da constituição de uma Comissão de Moradores, em colaboração com o Serviço de Apoio Ambulatório Local (SAAL). O projeto recebeu apoio financeiro do antigo Fundo de Fomento de Habitação (FFH), assistência técnica e terrenos cedidos pela Câmara Municipal de Lisboa (CML) e tinha como principal objetivo “proporcionar habitação condigna aos moradores da sua área de intervenção, antecipando-se, assim ao Estado, em cerca de duas décadas e a expensas próprias”²⁵, resultando na construção de 239 unidades habitacionais em doze blocos. Essas habitações foram entregues aos sócios cooperadores entre 1984 e 1986, tendo chegado aos 600 sócios nestes anos. Contudo, os pagamentos mensais de amortização à Cooperativa condicionaram o acesso à habitação de alguns que, por um lado, procuravam uma resposta de melhor habitação célere, e por outro, o esforço financeiro era insuportável, levando-os a optar por ficar na casa degradada e esperar pelo alojamento camarário, o que aconteceu quase dez anos depois.

Após a tentativa de implantação de várias políticas municipais de habitação, foi criado, pelo Governo, em 1993, o **Programa Especial de Realojamento** (PER), com o objetivo da erradicação dos bairros de barracas em Lisboa, numa tentativa de “reconciliação da cidade com a população mais desfavorecida” (CML, s.d.). Deste modo, é inaugurado oficialmente o Bairro da Quinta da Bela Flor e a primeira fase do PER resultou na construção de 82 fogos, seguida de cerca de 161 habitações numa segunda fase, contemplados num total de 5 edifícios.

Em 1997, foi formalizada uma escritura pública para a transferência de 9 dos 12 lotes de terreno construído, não tendo os restantes 3 lotes sido transferidos, em virtude da CML ainda

²⁴ Cf. Anexo F, verifica-se a coexistência do bairro de barracas e dos lotes de habitação da Cooperativa de Habitação.

²⁵ Informação disponibilizada formalmente via *e-mail* pelos canais oficiais de comunicação da Cooperativa.

não ter adquirido a propriedade plena dos mesmos. Somente no final de 2015, a CML logrou obter a posse integral destes lotes particulares, tornando-se viável proceder à constituição da “propriedade horizontal” relativa a esses lotes, possibilitando, desse modo, a gestão independente e divisão das respetivas unidades.

Todavia, 30 anos após estes processos de realojamento, os desafios relatados acerca do Bairro continuam muito semelhantes (cf. subcapítulo 6.1), contrastando com o objetivo do PER de “harmonização urbanística e novos espaços de lazer e fruição” (CML, s.d.). Ainda que não existam relatos de falta de segurança ou criminalidade, continua uma falta de uma resposta integrada de mobilidade e de tecido comercial, como serviços de primeira necessidade (farmácia, multibanco, supermercado) ou de lazer, corroborando a informação disponível no site oficial da Câmara Municipal de Lisboa

“Muitos dos territórios PER são, ainda hoje, dos mais desfavorecidos do concelho, prevalecendo neles taxas de abandono e insucesso escolar elevadas, forte dependência do RSI e reprodução geracional da pobreza.” (CML, s.d).

5.3. A Agrofloresta *Bela Flor Respira* e Projeto MEDTown

Considera-se pertinente a explicação do conceito de Agrofloresta, a fim de enquadrar a existente no Bairro da Quinta da Bela Flor. É um conceito que se refere a áreas que combinam elementos agrícolas (agro) e florestais (floresta), de uso sustentável e multifuncional do espaço natural; contrariamente à agricultura intensiva, com fim único de consumo. Tem como um dos principais a reintrodução e preservação de espécies autóctones, permitindo simultaneamente a captação de água subterrânea para os aquíferos e a regeneração do solo, contrariando a erosão e a depleção dos ecossistemas naturais no meio urbano, contribuindo para a resiliência da comunidade, através da disponibilização de sombra, biodiversidade, alimentos, espaço para partilha e convívio, bem como para fins educativos (Götsch, 1994). Este paradigma inovador destaca-se, ainda, pela sua capacidade de reduzir significativamente a necessidade de irrigação e minimizar a dependência de insumos externos, como fertilizantes e agroquímicos: neste contexto, as pragas e outros seres vivos não são encarados como ameaças, mas antes como componentes integrantes de um sistema (Götsch, 1994; Zimmermann e Barreto, 2019).

No presente estudo de caso, a Agrofloresta Bela Flor (ABF) é de agricultura sintrópica, ou de sucessão, com base no modelo da agricultura regenerativa, conceito sistematizado pela primeira vez pelo suíço Ernst Götsch. Este tipo de modelo de agricultura (quase) autossustentável caracteriza-se por ser orientada para estabelecer uma relação simbiótica entre todos os organismos vivos, com o objetivo fundamental da criação de um modelo de produção

agrícola que simultaneamente promova a regeneração dos recursos e matérias-primas, bem como o equilíbrio dos ciclos naturais do sol, da água e das plantas:

“Não colocamos só espécies úteis em termos produtivos: colocamos espécies que nos vão dar biomassa, (...) criar sombra, manter a humidade, ser decompostas e fazer a reentrada de nutrientes no solo e, portanto, a ideia é que sejam ao mais possível um sistema quase autossuficiente.” (T1).

As plantações são realizadas todas ao mesmo tempo, tendo em vista a perspetiva temporal geral do ciclo da vida e função específica de cada planta (Götsch e Colinas, 1992), característica comprovada no trabalho de terreno na Bela Flor:

“(…) começámos por pôr plantas de ciclos mais curtos, que vão ajudar a descompactar o solo, dar alimento, (...) vão ajudar a fixar azoto, (os feijões, as favas, as ervilhas ou as lentilhas), e que vão criar situações de sombra para as outras que nós queremos a seguir, se poderem ir desenvolvendo”.

Mas como surge o projeto-piloto da Agrofloresta *Bela Flor Respira*? Inicia-se em dezembro de 2018, no âmbito da candidatura ao Programa para Bairros de Intervenção Prioritária - Zonas de Intervenção Prioritária (BIP/ZIP), da CML, um instrumento de política pública a nível municipal, concebido com a finalidade de estimular parcerias e pequenas intervenções locais, para a melhoria dos *habitats* abrangidos, por meio de apoio a projetos conduzidos por Juntas de Freguesia (que agora já não podem ser entidades promotores), associações locais, coletividades e organizações não-governamentais com o objetivo de um reforço da coesão socio-territorial no âmbito do município.

Como resultado da cooperação entre várias instituições do Bairro da Bela Flor, como a Cooperativa da Bela Flor, a Associação Viver Campolide, Santana Futebol Clube, Villa- Escola Sustentável, JF de Campolide e com residentes do Bairro, este Projeto nasceu de duas necessidades distintas: por um lado, de resposta à crescente procura dos moradores por espaços de cultivo, após a instalação das hortas urbanas; por outro, num território onde o desemprego se assume como umas das grandes preocupações e as baixas qualificações são uma realidade, urge aprofundar o trabalho desenvolvido com a comunidade de reforço do potencial económico destes espaços Programa BIP/ZIP (2018), numa perspetiva de Economia Solidária (Cattani *et al.*, 2009).

Tinha como principal finalidade a recuperação de uma área de terreno abandonado, de forma articulada com a comunidade, promovendo a inclusão social, criação de rendimentos, recuperação e conservação dos recursos naturais, resgate cultural e protagonismo das famílias agricultoras. A ideia era, no fundo, transformar este espaço num local formativo que pudesse servir de semente para outros projetos. Como eixos de ação, destaca-se a implementação de

técnicas de agricultura sintrópica, com redução de custos, beneficiando a comunidade Câmara Municipal de Lisboa, s.d). Ainda, a dinamização de sessões de trabalho e formação sobre agrofloresta e agricultura sintrópica, aplicada em meio urbano por especialistas às segundas e quintas-feiras, dedicados à manutenção das plantações e à cocriação do espaço e das dinâmicas nele envolvidas, funcionando como um ponto principal de Educação Ambiental Não-Formal em Lisboa. Por fim, visava promover o reconhecimento do bairro, tornando-o uma referência local e nacional, fortalecendo o sentido de pertença e orgulho na comunidade da Bela Flor (“Bela Flor Respira”, s.d).

A candidatura ao Programa MEDTown²⁶ da União Europeia pode ser justificada por diversos fatores (ENI CBCMED, s.d.). Em primeiro lugar, os elevados índices de insucesso escolar na Freguesia evidenciam a necessidade de aumentar o envolvimento das crianças e jovens em atividades educativas, com vista a promoção de um maior sucesso escolar, de acordo com Petsch (2019); Ruiz-Mallén *et al.*, (2022); McDevitt e Ormrod (2016). Além disso, a crescente procura por atividades no espaço da ABF, (como compostagem e agricultura, entre outras), por parte das escolas da Freguesia e de jovens e adultos, ressalta a necessidade de expansão de dinâmicas educativas em meio ambiental. Porém, a insuficiência de profissionais qualificados para orientar hortelões espelha a crescente procura pelo agricultor urbano enquanto uma profissão promissora, bem como pelo cultivo de hortas urbanas, realçando a necessidade de uma cogestão do espaço público:

“Assim, as hortas, a comunidade escolar e a agrofloresta ganham nova significância passando a ser valorizados, não só como serviço público prestado, mas invertendo os papéis típicos, assumindo-se como mais valias territoriais que geram dinâmica socioeconômica e regenerativa” (Programa BIP/ZIP, 2020, p. 5)

Assim, em 2020, o Projeto ganha outro contorno não contemplado inicialmente, como o de coprodução com a comunidade do Bairro, com o argumento de que um espaço participado e coproduzido é mais bem mantido pela comunidade, sendo uma oportunidade para promover a literacia ambiental:

“A literacia da comunidade, crianças e não só, impacta Campolide e Lisboa, disponibilizando agricultores urbanos e educadores ambientais disponíveis para replicar o conhecimento e potenciar novas agroflorestas, hortas e formas de aprendizagem com a natureza” (Programa BIP/ZIP, 2020, p. 5)

²⁶ O nome do *MEDTown* é um acrónimo da expressão inglesa de *Mediterranean Towns*, uma vez que o Programa incide em 6 países: três da margem sul (Jordânia, Palestina e Tunísia) e de três da margem norte (Espanha, Grécia e Portugal) do mar Mediterrâneo.

São, deste modo, definidos novos objetivos, de acordo com o Programa BIP/ZIP (2020), como

- A coprodução de políticas e medidas públicas de forma conjunta, envolvendo a comunidade e a participação local, com vista a combater a pobreza, as desigualdades e a exclusão social;
- A criação de um portfólio de atividades e recursos que oferecem serviços educativos abrangentes, não só para hortelões de hortas comunitárias, como para o Jardim de Infância e 1º Ciclo, como um recurso educativo complementar;
- O estabelecimento de estruturas organizacionais, como o Clube da Agrofloresta na Escola, assim como a criação de uma nova ferramenta de participação pública (Conselho da Tribo) e cooperação comunitária contribuição ativa dos parceiros;
- A criação de uma bolsa de profissionais especializados em gestão do espaço público para a produção de alimentos, serviços ecossistémicos e educação ambiental.

Deste modo, e em colaboração com as instituições a intervir no local, ou seja, a GlocalDecide, ADM Estrela, a Associação Boa Colaborativa, a JF de Campolide assume o papel de entidade responsável de Portugal e o ponto de partida foi o desenho da cogestão da ABF, transformando-o num terreno comunitário, para que possa, entre outros recursos, produzir alimentos, numa perspetiva de Economia Solidária. Foram-se desenvolvendo outras atividades de Educação Ambiental Não-Formal, com a Escola Querubim Lapa de Campolide e a Vila – Escola Sustentável²⁷; de apoio ao estudo e a atividades de tempos livres, para crianças e adolescentes, na Sala Comunitária; a criação do Grupo Comunitário da Bela Flor, como expressão do princípio de coprodução, na medida em que junta a Comunidade com Instituições, públicas e privadas, na identificação e resolução de problemas e necessidades da comunidade; estando também prevista a promoção de um Banco do Tempo para a Freguesia de Campolide, para se trocarem serviços, na base do tempo (número de horas), e não do seu valor monetário.

A Sala Comunitária foi inaugurada fruto da necessidade de mais espaço devido à extensão de atividades cocriadas no Projeto. Com inauguração oficial em fevereiro de 2023, estava, informalmente desde outubro de 2022, a responder às necessidades logísticas da Agrofloresta. A sua entidade institucional responsável é a Associação GlocalDecide, com o objetivo claro de que se constitua como um local “cogерido pela comunidade, ser coassumido e ser cocriado!” (T3). Aparece, primeiramente, como resposta à necessidade relatada nas Assembleias de jovens

²⁷ CF. Anexo I: Grelha de Observação da deslocação da Escola Querubim à Agrofloresta.

e crianças de um local de estudo. Gradualmente, o uso deste espaço adaptou-se às necessidades da comunidade, em particular, dos moradores adultos:

“A sala abriu para as crianças estudarem, agora já é de toda a gente, umas para a agrofloresta; outras para a sala. Há pessoas que participam nos dois sítios”. (M1)

Face ao exposto, este Projeto contribui para os ODS 2,3, 11, 13 e 15 (ODS Local, s.d.) e, à data da realização do trabalho de campo, foram registadas as seguintes atividades²⁸ executadas no Projeto desde a sua implementação:

Agrofloresta

- Realização de plantio e manutenção de culturas duas às segundas e quartas-feiras;
- Oferta de formações gratuitas em agricultura regenerativa;
- Distribuição de colheitas de hortícolas gratuitas ou a preços simbólicos para os moradores;
- Organização de atividades de lazer para um grupo de 10 a 15 crianças, envolvendo-as na agricultura e no meio ambiente;
- Criação da primeira Assembleia de Jovens e Crianças, desde 2021;
- Dinamização de aulas de Educação Ambiental para cerca de 100 crianças da Escola EB1 Mestre Querubim Lapa;
- Colaboração na oferta de aulas de Horta e Educação Ambiental aos alunos da *Vila-Escola Sustentável*;
- Organização de almoços e lanches comunitários oferecidos pela vizinhança;
- Dinamização de atividades com crianças da "Academia Moov Jovens," da ADM Estrela;
- Criação de espaços lúdicos, como a "Toca do urso," para proporcionar áreas de brincadeira para as crianças;
- Colheita e distribuição de nêspers e nabiças a preços simbólicos na Sala;
- Celebração das festas de Santos Populares e organização de uma marcha da Agrofloresta;
- Anfitriã do Festival Jardins Abertos em maio.

²⁸ Pontos retirados do registo da 1ª reunião do Grupo Comunitário e distribuído aos seus membros.

Sala Comunitária

- Organização, por iniciativa do Grupo de Jovens, de uma sala de estudo;
- Organização de uma Feira de Trocas e doação de roupas, numa lógica de Economia Solidária;
- Cedência da Sala Comunitária, a preço simbólico, para festas de aniversário;
- Realização de atividades de pintura e desenho com um grupo de 17 Crianças;
- Início, em abril de 2023, do Balcão do Morador, em parceria com a ADM Estrela, proporcionando apoio aos moradores, nas áreas de emprego e segurança social;
- Formação de um grupo de costura por moradoras;
- Formação de um novo grupo de caminhadas de moradores;
- Realização de um almoço comunitário um sábado por mês;
- Realização de reuniões quinzenais das pessoas envolvidas;
- Organização de lanches comunitários todas as segundas e quartas-feiras, às 17h30, principalmente para as Crianças e Adolescentes que frequentam a Sala Comunitária.

5.4. O Grupo Comunitário da Bela Flor

O Grupo Comunitário (GC) da Bela Flor é o vigésimo grupo de Lisboa, tendo sido oficialmente fundado em abril de 2023. A sua formação não se deve exclusivamente à atividade de dinamização comunitária em curso e ao desejo de alguns moradores, mas também é uma consequência direta do objetivo de coprodução comunitária, delineado no âmbito do Projeto MEDTown, conforme detalhado no subcapítulo 2.5 deste trabalho. Além disso, a sua criação fundamenta-se nas necessidades e desafios inerentes ao Bairro, nomeadamente na carência de uma articulação eficaz entre as instituições e serviços que atuam na região.

Este processo inaugural envolveu a constituição prévia de uma Comissão Comunitária, composta por residentes locais e jovens que demonstram um elevado grau de envolvimento nas atividades relacionadas com a Agrofloresta e a Sala Comunitária. Esta comissão contou com o apoio, tanto das técnicas que operam no terreno, quanto dos responsáveis da GlocalDecide, uma associação incumbida da gestão institucional da Sala Comunitária.

O GC da Bela Flor é caracterizado por ser composto *predominantemente* por membros da comunidade e algumas instituições e serviços (Amaro, 2018), abrangendo moradores do Bairro e parceiros técnicos provenientes do Projeto MEDTown, da Junta de Freguesia de Campolide, do Departamento de Desenvolvimento Local da Câmara Municipal de Lisboa, da Cooperativa

de Habitação e Construção, da Associação GlocalDecide, da Associação Boa Colaborativa, da Vila-Escola Sustentável, da ADM Estrela, da Habitação e do Desenvolvimento Local e da Divisão de Participação da CML, bem como da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Esta coligação representa uma ampla gama de interesses e conhecimentos, com o objetivo de promover a melhoria das condições de vida e a colaboração comunitária no Bairro da Bela Flor.

CAPÍTULO 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de investigar a percepção dos moradores participantes e técnicos da Agrofloresta sobre a importância das dinâmicas de Educação Não-Formal para a comunidade da Bela Flor, enquadradas numa perspectiva de desenvolvimento comunitário, é necessário realizar uma análise complexa. Primeiramente, buscámos ilustrar os diversos obstáculos enfrentados pela comunidade no contexto atual. Em seguida, considerou-se relevante explorar a percepção desses participantes acerca principais benefícios do Projeto para o Bairro. A partir desse ponto, analisámos as várias dinâmicas existentes no território: dinâmicas de EANF na Agrofloresta, Grupo Comunitário da Bela Flor, e, por fim, Sala Comunitária.

6.1. Os Desafios do Bairro como Barreiras ao seu Desenvolvimento

Os dados recolhidos expõem uma grande variedade de desafios no território da Bela Flor e é importante notar que os moradores se focam em aspetos que lhe são mais próximos, como a falta de manutenção das habitações e de serviços e as técnicas na segregação do desenho urbano e na participação comunitária, fruto do seu trabalho no território. Assim, este subcapítulo está dividido em várias secções correspondentes aos diversos desafios que o Bairro possui, nomeadamente de segregação, de espaço público degradado e desadequado, de habitação precária, de relações de vizinhança tímidas e de falta de participação da comunidade.

6.1.1. Segregação

O território é identificado como segregado e com pouca integração com a cidade, sendo identificado como “geograficamente fechado (...) num espaço que é ele um beco” (T4), “à semelhança de muitos dos outros bairros da habitação pública de Lisboa” (T3). Um dos fatores preponderantes para esta acessibilidade condicionada é a geografia física do local, estando numa zona com declive acentuado, típico de um vale, influenciando as “questões viárias, dos viadutos que o circundam; (...) e a própria precipitação do local” (T3). A ter em consideração como fator para esta segregação, é-nos indicada o **processo de realojamento**, considerado pouco eficaz (T1, T3), que, ao ter contemplado diferentes momentos e regimes habitacionais díspares, potenciou **microsegregações de diferentes perfis de moradores**, como nos conta a T4 “(...) deram aso ao realojamento das pessoas, em diferentes momentos, em diferentes partes

do bairro, em diferentes frações do bairro e regimes habitacionais diferentes”. Reforçando esta ideia:

“O Bairro que veio para aqui, era ali naquela cova, no Baltazar. Depois, ganhámos casa depois aqui para a cooperativa e agora atualmente é nosso.” (M1)

“Em 1955, o meu marido veio visitar a família e tal primo começou a iludi-lo a vir fazer uma barraquinha. Até que veio o 25 de abril, nós começamos a fazer a tijolo. Está a ver aquelas hortas ali? Viemos dali para aqui. Era o nosso sítio e agora aquilo está mais fundo porque afundaram aquilo, não é? E agora moro na rua da Gebalis.” (M2)

O processo foi agravado pela gestão dos blocos habitacionais por duas entidades distintas com pouca articulação²⁹, traduzindo-se numa perceção de abandono e falta de integração social, “infelizmente, a população foi realojada e abandonada ali... e do ponto de vista da política de desenvolvimento de integração social, tem deixado muito a desejar e isto é transversal à cidade e como disse a muitos outros locais” (T3), em consonância com as “comunidade-desvantagem” de Price-Robertson (2011).

Intimamente relacionado com este processo, “há ali uma ausência de respostas completa” (T3), como a **carência de serviços, de dinamização cultural e falta de respostas integradas de mobilidade**, referidos como desafios por todos os intervenientes. “E o exemplo prático disto é teres uma paragem de autocarro apenas recentemente no bairro” (T3), fazendo referência à nova carreira 61B, a 18ª Carreira de Bairro em funcionamento a partir de 2021, só sendo possível, até então, a deslocação por transporte público até aos seus arredores.

A inexistência de um multibanco e de outros serviços essenciais implica mais deslocações a outros locais fora do bairro com estas respostas, afetando toda a população do Bairro, em especial os mais idosos e a população desempregada (T4). De facto, regista-se a existência de dois cafés e apenas uma mercearia, com preços inflacionados, a servir toda a população do Bairro, refletindo a falta de “associações, comércio, serviços e tudo mais” (M1). Era, deste modo, essencial um reforço de recursos humanos que providenciassem um apoio psicossocial às famílias de forma mais recorrente a fim de “uma vida de autonomia a um bairro que está geograficamente isolado poderia ser interessante para abrir mais o bairro aos outros.” (T4).

²⁹ Na reunião do Grupo Comunitário percebemos que não existe articulação entre estas duas entidades, com uma distinção clara de atuação nos dois blocos habitacionais existentes no Bairro.

6.1.2. Espaço público

As principais queixas referentes ao espaço público indicam a **degradação de infraestruturas públicas e falta de respostas** adequadas à população. De facto, não é visível lixo nas ruas, indicando uma preocupação comunitária e serviços de limpeza por parte da Junta de Freguesia de Campolide (reunião do GC, de abril). Contudo, a limpeza das “hortas comunitárias que são pagas à junta, mas estão maltratadas” (T1), das ruas e das sarjetas é indicada como sendo um problema considerado “prioritário porque há uns anos que não são lavadas” (M1), justificado por marcas de substâncias no asfalto e nos passeios e pelos sinais de abandono nas hortas comunitárias.

O espaço público é considerado “muito pouco apelativo” (T3), com falta de iluminação nas ruas, bebedouros sem água, pouca manutenção dos espaços verdes, piso em gravilha na encosta perigoso, falta de aparelhos de ginástica e de exercícios físicos ao ar livre, degradação do miradouro. Assim, torna-se urgente a necessidade de melhoria para todas as faixas etárias do Bairro “com sombras, árvores, bancos” (T4). Exemplo é o campo polidesportivo do Santana, em abandono há anos e propriedade da Cooperativa, que é indicado também como um preocupação pública uma vez que “está ali ao abandono e acho que era importante” (M1). O plano para a sua reconversão num parque de estacionamento foi rejeitado em Assembleia Geral da Cooperativa, ficando a promessa de uma proposta por parte do GC a ser apresentada para decisão.

É igualmente referida nas duas primeiras reuniões do GC, como urgente, a necessidade de “manutenção do parque infantil” (M1, T1, T3 e T4), numa tentativa de colmatar a “falta de escolhas para Ocupação de Tempos Livres das crianças e investimento fora do horário escolar” (T3). Este foi um dos tópicos da ordem de trabalhos da reunião do GC, com a afirmação de que a verba de 67 000 €, para todos os parques infantis da Freguesia, incluindo o da EB1 Mestre Querubim Lapa, já estava disponível, sendo o próximo passo a aprovação dos planos em Assembleia de Freguesia.

6.1.3. Habitação

“As casas estão muito maltratadas. A Gebalis não quer fazer nada sobre isso” (T2)

“Em termos de qualidade habitacional, faria todo o sentido fazer melhorias, mas a Gebalis é também um desafio grande” (T4)

As **condições da habitação municipal** são apontadas como o desafio de maior preocupação pela maior parte dos intervenientes M2, T1, T2, T3 e T4. É consensual que é uma “rede habitacional degradada a necessitar de remodelação urgente” (T4), nunca tendo havido obras de manutenção na mesma. Consequentemente, é o tópico com maior mobilização dos moradores nas reuniões do GC e é possível registar a participação da M2 na segunda reunião do Grupo, com a denúncia de “problemas de saneamento e odores fortes nas casas”, fruto do problema de esgoto no seu prédio, acrescentando que é uma situação comum a praticamente todos os prédios municipais.

Ademais, o desemprego é outro desafio apontado como muito presente no bairro: contamos que há a dificuldade acrescida na procura e manutenção de um emprego estável, contribuindo para a instabilidade económica “pois ninguém vai pedir emprego se não tiver tomado banho ou se a casa está com um problema de esgoto” (M1).

Além disso, há muitas crianças e jovens do Bairro a viver em habitações inadequadas a tempos de concentração no estudos (T3) e acesso a recursos educacionais (T4), afetando o desempenho escolar e oportunidades futuras, corroborando as teses de Martins (2017), Oliveira (2021) e Seabra (2009). Relatam-nos que este impacto é exacerbado pela inadequação da educação formal - Escola - a estes casos de falta de condições socioeconómicas e pela falta de falta de apoios e investimento fora do horário escolar (T3):

“São oito pessoas a viver num T2 e as crianças não conseguem (...) mínima concentração para poderem fazer um cálculo... isto traz à tona a questão da educação, a forma como as nossas escolas estão criadas e (...) os miúdos não tiveram de facto oportunidades iguais só porque estão numa escola pública. Mas essa escola pública já tenta servir miúdos que vêm de situações tendencialmente mais vulneráveis (...), portanto traz o problema da educação formal; traz o problema da habitação na cidade, traz o problema da falta de apoios e de investimento na nossas crianças e jovens fora do horário escolar.” (T3)

Há ainda relatos da baixa eficiência energética dos fogos que pode contribuir para o desperdício de recursos naturais ou para gastos mais elevados de eletricidade ou gás a fim de manter a casa com temperatura adequada “tenho contas de luz enormes no verão porque aquela casa é um forno” (M2). Os intervenientes³⁰ estão conscientes destas privações nas necessidades básicas, seja na habitação, emprego e educação, pelo que, como consequência, se veem obrigados a permanecer em **ciclos de pobreza**. Face a isto, sublinha-se a necessidade urgente de reavaliar o processo de construção de áreas residenciais de baixa renda e examinar minuciosamente como as **desigualdades sociais**

³⁰ Cf. referido pelos moradores participantes na reunião do Grupo Comunitário, nas entrevistas e de acordo com observações diretas realizadas pela autora nos momentos de deslocação ao Bairro.

podem desencadear desafios em tais comunidades (T3, T4), como argumenta Salgueiro (1999) e Da Silva e Alves (2013).

6.1.4. Relações de vizinhança

No que diz respeito a relações de vizinhança, o panorama geral do território remete-nos para a existência de **perfis sociais díspares** com “pessoas que têm mais necessidades mesmo mais básicas, de alimentação, de assistência no geral, para resolverem questões da vida e outras que encontraram aqui habitação mais barata, mas têm as necessidades básicas supridas” (T3). Um dos fatores explicativos pode residir no realojamento, uma vez que foi faseado e contemplou dois blocos habitacionais díspares - da Cooperativa de Habitação e da Gebalis. Os dados recolhidos da segunda reunião do GC parecem mostrar para a possibilidade de existir um sentimento de pertença díspar destes dois grupos habitacionais.

6.1.5. Participação

Um outro problema apontado, e de grande relevância para o objeto desta dissertação, é a **falta de participação da comunidade** nos processos, dinâmicas e reuniões do GC (M1, T2, T3). Como causas é-nos indicado a falta de um sentimento de pertença dos restantes habitantes do Bairro que não participam das atividades da Agrofloresta e da Sala (M1) e de hábito de participação: “(...) duas ou três vizinhas que faziam chá e bolos diziam “aí não faço parte da agrofloresta” e eu dizia “então não é uma maneira de fazer parte?” (T4).

É enfatizado que a excessiva preocupação da comunidade nas necessidades básicas gera elevada responsabilização por parte dos técnicos no terreno, diminuindo a relevância da oportunidade de participação, bem como um peso excessivo que é atribuído à expectativa de participação da população destas comunidades mais vulneráveis (T4), corroborando Mansuri e Rao (2004):

“Quando falamos de pessoas que são marginais à sociedade que tendem não ter voz não ter capital nem económico, financeiro, nem político, nem cultural ou simbólico e que estão basicamente habituadas, a perder, a serem exploradas, a não valer a pena (...) não vale a pena também esforçarem-se muito porque as autoridades tendem a não ouvir, ou seja, a sua vivência até ao momento era de “não vale a pena nem me vou chatear com isso, não vale a pena porque vou só estar a desperdiçar o meu tempo e ficar ainda mais frustrada e desanimada por me ter envolvido”. (T3)

É mencionado o livre acesso ao terreno da Agrofloresta como, por um lado, potenciador de convívio e participação entre os moradores (M1); por outro, como um desafio na gestão deste espaço como um bem coletivo, incluindo questões sobre como compartilhar recursos, redefinir o conceito de propriedade e determinar a participação ativa dos membros da comunidade (T2):

“Depois há outros desafios muito interessantes, porque a agrofloresta é um espaço aberto, não tem chave, não tem porta e o que se planta aqui está ao dispor, e com é que se partilha? Quais são os limites? Essa ideia de propriedade, como é que se reinventa para um lugar que é de todos e para todos? Mas há quem fala mais, há quem faça menos... como é que se determina o que é participar?” (T2)

Além disto, refere-se uma participação por parte de alguns moradores pontualmente somente para proveito próprio e não para integrar a dinâmica de participação do Bairro (M1, T2):

“O pessoal do bairro é mesmo assim. Não se passa aqui nada. Mas têm, não aparecem; se não têm, criticam porque não têm... As pessoas desligam-se muito aqui do bairro...” Mas é o pessoal do Bairro... é um bocado complicado...! Se for preciso, para ajudar, não parece ninguém..., mas você agora faz um almoço comunitário, como não se paga... vai aparecer tudo. E depois vai ver.... depois desse dia já não voltam aqui à Sala Comunitária” (M1).

Esta resposta está alinhada com participação caracterizada pela busca de **incentivos materiais** de Pinheiro *et al.*, (1997), que descreve um tipo participação, especialmente durante festas comunitárias, onde os interesses estão vinculados a recursos específicos, e a retirada desses recursos resulta na diminuição do entusiasmo. Ademais, importa pesquisar a real falta de participação das comunidades, bem como as principais motivações, através de um maior investimento e dinamização de atividades que promovam a participação e sejam *per si* motivadoras de mais participação.

6.2. O Projeto da Agrofloresta *Bela Flor Respira* e MEDTown

Após a recolha dos principais desafios, explorou-se, num primeiro momento, a perceção da importância das dinâmicas de Educação Ambiental Não-Formal desenvolvidas no espaço da Agrofloresta e na Sala Comunitária. Assim, este subcapítulo começa por registar a perceção dos entrevistados, e dos restantes moradores nas reuniões do GC, acerca do valor das dinâmicas de Educação Ambiental Não Formal para o Bairro. De seguida, apresenta os principais benefícios do Projeto, tendo por base as implicações metodológicas identificadas como

comuns³¹ aos conceitos de Desenvolvimento Comunitário e Educação Ambiental Não-Formal, nomeadamente a Participação, *Empowerment* e Ação conjunta.

6.2.1. A percepção acerca das dinâmicas de Educação Ambiental Não Formal

A generalidade dos entrevistados (M1, T1, T2, T4), reconhece valor nestas dinâmicas, nomeadamente na ocupação de tempos livres das crianças, potenciando competências diferentes das adquiridas na escola, como a cidadania ativa, pensamento crítico e liderança (T2, T3, T4) como estudado por Ozaner (2005, como citado em Soykan e Atasoy, 2012), Palmberg e Kuru (2001) e Petsch (2019), bem como a criação de um sentimento de pertença e união entre todos os participantes (M1, M2, T2), corroborando as teses de Fragoso (2005) e Gohn (2006).

É-nos revelado que o espaço começou com um objetivo distinto do atual, tendo começado única e exclusivamente como um espaço de educação, de troca de alimentos e de tempo, mas devido ao caráter único do Projeto se expandiu para “(...) formações de agricultura sintrópica, que traziam muitas pessoas de fora do bairro até, e com o interesse de muitas das crianças do bairro.” (T2). Além disto, o início do Projeto foi muito o de desconstrução do conceito de agricultura sintrópica devido à ideia pré-concebida de uma agricultura para consumo e de um espaço verde ordenado. Atualmente, ainda não está totalmente adquirido por todos os participantes, principalmente por aqueles com um passado ligado à ruralidade:

“(...) há toda uma barreira de estética e de relação das pessoas com aquilo que é o espaço público... que é: se não está direitinho cortado a gente paga impostos para quê?” (T4).

Assim, as dinâmicas de EANF na Agrofloresta, dinamizadas pela T1, para o grupo das crianças e jovens do Bairro, surgem após parceria com a ADM Estrela, com a visita de alunos da Querubim Lapa tendo sido a oportunidade perfeita:

“A educação ambiental para crianças ajudou que as pessoas digerissem o conceito da agrofloresta, porque fez-se sempre com adultos e crianças, mas o facto de escolas organizadas irem lá... se isto é bom para crianças... afinal é um sítio com valor! (...) Um sítio que é lido por miúdos é lido por todos, portanto, eu acho que isso facilitou muito essa ligação à comunidade” (T4)

Nascem de uma dupla necessidade, permitindo “brincadeira ao ar livre e aprendizagem em simultâneo: as crianças sentem-se à vontade para propor pelo que se pode verificar que há um

³¹ Cf. Figura 1, no final da primeira parte do Enquadramento Teórico.

reforço da autoestima e competências” (T1), estando mais envolvidas com questões ambientais com a perspetiva de imaginação de outros futuros:

“A educação ambiental aqui tem muita importância para as crianças” (M1)

“Vai contribuir para a criação de uma geração completamente diferente neste bairro” (T1)

“No bairro não há outras atividades para crianças, a agrofloresta acabou por ser muito organicamente o espaço onde elas vinham brincar e a partir daí eu também comecei a desenvolver as atividades a partir dessas necessidades” (T2).

“(…) crianças e jovens que encontraram naquela floresta urbana (...) um ninho para se poderem exprimir, para tocarem na terra, para verem coisas a crescer, para aprenderem sobre ciências, melhorarem as notas, assim várias coisas” (T3)

“Na prática a mexer e tudo no meio acaba por ser uma outra forma de trabalhar as mesmas competências. De organização lógica. E há ali miúdos que passam durante a tarde a aprender uma data de coisas e a desenvolver uma data de competências” (T4).

O facto da Agrofloresta não se destinar apenas aos residentes, atrai visitantes de outras áreas, contribui para uma constante adaptação da educação ambiental aos diferentes públicos e para uma abertura do Bairro à cidade, numa tentativa de responder ao desafio da segregação posteriormente indicado:

“(…) servindo também como um albergue de ações ambientais para outras escolas da freguesia, para ações de responsabilidade social por exemplo, de empresas que querem vir aqui fazer coisas. É uma mais-valia também para a cidade poder usufruir deste espaço para educação ambiental” (T1).

“Começou com um objetivo de ter a agrofloresta como um espaço de educação, um espaço de troca de alimentos, troca de tempo também, mas que se desenvolveu e foi expandindo porque inicialmente o que existiam eram formações de agricultura sintrópica, que traziam muitas pessoas de fora do bairro até”. (T3).

“A Bela Flor era muito conhecida pela marcha, a marcha de Campolide, e se calhar por outras razões, como o Santana e depois ali muito particulares. Mas eu noto outro tipo de pessoas que se aproximaram da Bela Flor sim e o sítio ficou um bocado mais permeável da cidade.” (T4).

Ainda dentro deste tópico, são indicados como fatores de grande importância o convívio entre as crianças e jovens do Bairro e/ou outros voluntários, bem como as relações intergeracionais e a valorização social do conhecimento dos participantes mais velhos (M2, T1, T2): “(…) aposta na educação não formal, não educação ambiental, como por exemplo como é que as os miúdos podem aprender com os hortelãos.” (T4). O facto de ser um projeto de educação ambiental ser “à porta de casa”, num espaço contíguo no Bairro, permite um maior envolvimento das pessoas com o espaço:

“(…) gosto de ver as crianças lá a brincar. E pronto, vou lá e sempre falo com alguém.” (M2³²).

“Do ponto de vista comunitário, é um apoio fantástico às famílias saber que se tem os filhos à porta de casa com alguém de confiança que conhecemos a cara.” (T4).

Por fim, salienta-se uma relação holística intrincada entre este Projeto Ambiental e diversas formas de vida. Evidencia-se a importância de se adotar uma perspectiva abrangente no tratamento das questões ambientais, reconhecendo que as ações e decisões em áreas como o consumo, a alimentação, a cultura e os media desempenham papéis cruciais na determinação do impacto ambiental e, conseqüentemente, na promoção da sustentabilidade (M1, M2, T1, T2):

“Cada vez que abro a torneira da água para lavar os dentes ou vou tomar banho lembro-me daquilo que a T2 ensina às crianças e eu também faço” (M1)

“A T1 já me explicou que a agricultura funciona bem assim porque todas as plantas têm ali uma função, mas não sei... Toda a minha vida trabalhei na terra e nunca vi nada assim... Eu vou lá porque gosto de tratar das minhas coisas..., mas pronto, sempre vou aprendendo coisas novas... as coisas mais modernas da agricultura.” (M2)

“(…) todas as dimensões da vida das pessoas porque a questão do ambiente, por exemplo, está ligada a tudo, está ligado à forma como as pessoas consomem, está ligada à qualidade da alimentação, por sua vez está ligada a tudo o que é cultural e mediático, para determinado tipo de modelo, e para sermos um determinado tipo de consumidores”. (T3)

6.2.2. Os principais benefícios da Agrofloresta *Bela Flor Respira*

6.2.2.1. Participação e *Empowerment*

Opta-se por não se diferenciar estes dois pilares-base na análise deste objetivo da pesquisa, uma vez que se verifica a relação entre estes dois conceitos no estudo de caso – há uma participação individual inicial como impulsionadora progressiva de um *empowerment* coletivo e, posteriormente este *empowerment* como pré-condição para uma participação comunitária, conforme exposto por Amaro (2003) e Kamruzaman e White (2018).

Apesar da falta de participação da comunidade nos ter sido indicada como um desafio presente no Bairro, registou-se que esta foi aumentado com as atividades do Projeto. Os dados recolhidos indicam que, apesar de existir participação de moradores nas dinâmicas da

³² Apesar de referir que não faz parte do Projeto, de acordo com as evidências na entrevista com a T1, é uma moradora cada vez mais participativa na Agrofloresta, através não só do fornecimento de sementes de plantas e frutos, como igualmente na partilha de conhecimento agrícola “do antigamente”.

Agrofloresta e da Sala Comunitária (T2), esta possui oscilações³³ e os participantes dos dois espaços é distinto. Por outro lado, nem todos os 13 moradores participantes da Agrofloresta se envolvem nas atividades da Sala “(...) nem todos os que se envolvem aqui, se envolvem na Sala” (T1), mas, por norma, todos os participantes da Sala se envolvem na Agrofloresta. Não obstante, há um terceiro grupo de participantes nas atividades da Agrofloresta, sendo constituído por voluntários não-moradores (escolas, universidades, empresas) “(...) que não são deste bairro, que se interessam mais... que vêm aqui perguntar o que é isto, o que se passa aqui... (M1).

Esta oscilação pode refletir duas ideias *à priori* contrastantes: ao mesmo tempo que a participação de não-moradores se assinala como um marco da visibilidade política crescente do Bairro “fruto da permeabilidade do Projeto da Agrofloresta a stakeholders e parceiros de fora”, (T3), é somente vivido pelos moradores participantes como um “local de agregação, de decisão e debate” (T3). Existe, ainda, a particularidade de a Sala ser “apenas vivenciada e destinada às pessoas da comunidade” (T4), conferindo-lhe uma dinâmica interna muito própria por ser um local físico, dando às pessoas um sentimento de pertença e apropriação maior: “(...) existência de um de um espaço interior em sala dar um sentido de pertença muito diferente.” (T4).

A Agrofloresta e a Sala são indicados como a expressão física do sentimento de união, de debate e de agregação, tendo sido motor para uma maior participação da comunidade nas atividades propostas pelo Projeto (M1, T1). É-nos indicado que um dos fatores explicativos para a participação de moradores nestas dinâmicas, se deve à integração física destes espaços no Bairro, à porta de casa, numa lógica informal, tornando o processo participativo fácil e aprazível:

“(...) não é só a questão da educação ambiental nesta lógica não formal, é a educação ambiental não formal fora da escola, em ambiente nas traseiras áreas de um prédio. Portanto isto traz... na comunidade, é isto, é na comunidade, num ambiente comunitário! É muito informal, dentro da não-formalidade, é muito informal porque não há uma ficha de inscrição. Não tem obrigatoriedade de ir. Mas há uma relação que faz com que eles vão.” (T4).

A participação dos filhos nas atividades é considerada como o outro dos fatores preponderante para a participação dos moradores adultos do Bairro nas atividades “o grande motor aqui que alavancou o envolvimento da comunidade com o projeto, foram as crianças” (T1). Ora, por consequência, os adultos “passaram a juntar-se mais, passaram a estar mais próximos... têm um interesse comum que são as crianças, os filhos” (T2) (reunião do GC de abril):

³³ Cf. secção 6.1.5, do subcapítulo 6.1.

“Até as crianças estão sempre a perguntar se não há agrofloresta... porque elas vêm da escola e já vêm com a ideia de vir para a agrofloresta e para a sala. E cria-se amizade e fazemos convívios, vê-se que problemas há para resolver e a gente conversa aqui entre todos.” (M1).

Relatam-nos que uma das motivações para esta participação reside no “(...) convívio. Toda a gente se dá bem. É um passatempo para os miúdos que estão aqui. Passa-se um bom bocado” (M1), tanto nas atividades como noutras a acontecer devido ao Projeto, como por exemplo, caminhadas à noite pelo grupo de moradores que participa nas dinâmicas (T2).

Não obstante, “quando uma questão é tratada comunitariamente, acaba por mobilizar outros interesses” (T4), visível nos objetivos “escondidos” que o Projeto contempla, como a procura por outro ritmo de vida mais calmo fora do âmbito de uma grande cidade, de criar redes de vizinhança, de ocupação direta para os mais idosos e de procurar outra forma de **valorização do conhecimento e dos recursos humanos**, por meio do sentido de responsabilidade, partilha e pertença (T2, T4):

“E por exemplo, um workshop de costura, não é apenas um workshop de costura. Traz as competências das pessoas esquecidas; traz sonhos que foram esmagados pela realidade; traz diferenças de género. Traz uma data de questões.” (T3)

“(…) desde as crianças e jovens, às mulheres e mães, que na maioria das vezes assumem toda a responsabilidade doméstica e o trabalham, por isso estão sobrecarregadas e encontram naquele espaço um momento de socialização e partilha que não têm noutra local.” (T3)

“(…) criar este tipo de rotinas para algumas pessoas que às vezes estão perdidas na questão do tempo e do dia a dia, não é? Há muitas pessoas ali com problemas complicados de desemprego, de apoio a alguém doente na família e, portanto, há muito tempo em casa, e criar estes compromissos também são coisas muito interessantes para essa valorização.” (T4).

Não obstante, são cada vez mais os moradores que identificam os serviços que lhes fazem mais falta, num modelo *bottom-up* de criação de atividades e levantamento de necessidades, nomeadamente o Balcão do Bairro, em funcionamento duas vezes por semana, que permite um apoio à população prático em temas mais burocráticos: “começam a surgir serviços e propostas de uma forma muito orgânica, de acordo com as necessidades das próprias pessoas e devido a esta dinâmica que se vai criando” (T3).

Uma consequência natural observada de toda esta participação conjunta dos moradores é o *empowerment* coletivo com a reivindicação cada vez maior de um palco de decisão, tanto em encontros informais como na participação nas reuniões do Grupo Comunitário:

“Não é por acaso que as pessoas continuam animadas, continuam a estar na sala comunitária, querem que a sala esteja sempre aberta, já estão empoderadas no próprio Grupo Comunitário” (T3).

Por sua vez, esse envolvimento e apropriação do espaço comunitário são fundamentais para o sucesso deste projeto, permitindo que as pessoas se sintam cada vez mais envolvidas e empoderadas, corroborando as teses de Calvente *et al.* (2018) e Crowley (2021):

“(…) as pessoas se sentem envolvidas com o espaço e apropriaram-se, acabam por ver um espaço comunitário.” (T1).

“Portanto, estás a mostrar e a evidenciar que vale a pena lutar pelas coisas e isto é, a meu ver, se não é a conquista mais importante é das mais importantes, de todas diria, em termos de desenvolvimento comunitário!” (T2)

“Há um convite permanente na agrofloresta de ouvir as pessoas e de pôr em prática ideias. E isso acho que é uma novidade. Alguém diz “pá aqui vocês fizeram isto, mas isto o ideal era se vocês cortassem não sei quê”. E a reação é “então, mas como é que gostaria de fazer isso?” E isto é totalmente inovador.” (T4)

6.2.2.2. Ação Conjunta

Ao longo da realização da presente investigação, entendemos que a interligação dos espaços Agrofloresta e Sala Comunitária nasce da ação conjunta e união por parte dos moradores, por meio da participação e entreajuda, para a realização de ações que vão ao encontro dos interesses e objetivos comuns dos participantes. Em concordância com esta ideia, contam-nos que a Sala Comunitária aparece “no encadeamento do que a agrofloresta começou” permitindo uma transversalidade não somente das atividades a executar, como igualmente da participação nos dois locais, sendo já um “ponto de encontro”. (T2).

Uma evidência destas atividades transversais é a venda, na Sala, de produtos alimentares colhidos pelos participantes moradores na Agrofloresta, comprovando os pressupostos de Economia Social e Solidária contemplados nos objetivos da Agrofloresta, com moradores que um dia vieram vender, noutra vieram colher: “(…) ter um espaço de encontro para por exemplo vender ao fim do dia a preços simbólicos ou distribuir gratuitamente os alimentos que se colhem na agrofloresta.” (T2).

Deste modo, é através da união de esforços e participação coletiva no levantamento daquilo que eram as necessidades da comunidade, que esta extensão acontece, uma vez que, “aquela sala também só de alguma forma começou a ser atualizada por causa da Agrofloresta” (T1). Há, assim, indícios de uma relação de simbiose entre os dois espaços “com os dois espaços a ficar um bocadinho indissociáveis de alguma forma” (T2):

“um espaço que alimenta este de pessoas, de pessoas interessadas em contribuir, e de apoiar, eventualmente até se envolverem de uma forma mais sustentável na gestão deste espaço; quer porque este espaço alimenta aquele com produtos, com alimento para os almoços comunitários, para as pessoas levarem para casa” (T1).

De referir ainda que os intervenientes se sentem ouvidos e apoiados pelas Técnicas no terreno (M1, M2) e que, esta boa relação, visível na reunião do GC, tem permitido uma constante transformação do espaço para o tornar mais inclusivo para todos, através de uma avaliação permanente, por meio do *feedback* dos participantes: “só lá fui agora duas vezes porque, lá está, não subia... sem a rampa.” (M2). Outra adaptação foi a colocação de novos canteiros para aumentar a capacidade de resposta do espaço a outras necessidades da Educação Ambiental, nomeadamente às “sessões com crianças, que é muito mais fácil elas estarem ali à volta de um canteiro, sendo a ideia tornar o espaço mais inclusivo para as pessoas mais velhas se poderem relacionar, virem plantar e fazer coisas.” (T1).

De notar que esta ação conjunta só é possível devido à criação de um espaço seguro de partilha, sem julgamentos, por parte das técnicas no terreno que permite uma participação por parte dos moradores:

“As técnicas do Projeto são 5 estrelas! E nós só lidamos com elas há pouco tempo, nem há um ano, e já se estabeleceu uma relação.” (M1)

“(...) falo muito com a T1, essa rapariga da agrofloresta.” (M2)

“No outro dia houve uma vizinha que teve um comentário... o trabalho que nós estamos aqui a fazer aqui é plantar afetos” (T2)

“(...) partilha de conhecimento que estava totalmente desvalorizado, encapsulado na sua própria vida e que de repente vem para um palco. Ainda para mais não é um palco comprometedor. É um palco de vizinhança. É um palco de simpatia; uma partilha que é feita de uma maneira muito orgânica, entre as pessoas que já se conhece” (T4).

Em suma, os intervenientes e os dados recolhidos por observação direta demonstraram um consenso relativamente à relevância da EANF para o Bairro, baseado em diversos fatores, tais como: fortalecimento da participação e *empowerment* individual e coletivo, estímulo às relações interpessoais e afetivas, promoção da inclusão dos mais idosos, criação de um espaço de expressão para crianças e jovens, e o sentimento de pertença e união. Além disso, há referência de que esta EANF teve um impacto a nível ambiental, como a consciencialização sobre questões ambientais, (ex. uso responsável da água, preocupação com compostagem). A ação conjunta na cocriação do projeto, a flexibilidade de ação e avaliação permanente foram identificadas como elementos-chave que permitiram a adaptação do Projeto às necessidades em constante evolução da comunidade. A notar ainda que a abordagem integrada e parcerias com outros *stakeholders* demonstraram a capacidade do Projeto de transcender as fronteiras do bairro e contribuir para a educação ambiental em uma escala mais ampla:

“(...) conseguiu juntar ali todas as organizações locais que estão ali no território e criar esta parceria para assegurar estas atividades e capacitar os moradores que vão participar nas várias

atividades, definidas pelos vários grupos e pelas várias pessoas que têm estado nessa sala comunitária que têm sido e que têm sido ouvidas” (T3)

6.2.3. Sugestões de melhoria e aumento do impacto do Projeto no Bairro

Quando questionados “Que sugestões possui para melhoria do Projeto e respetivo impacto no Bairro da Bela Flor?”, as respostas indicam que seria necessário mais financiamento do Projeto (T1, T3, T4) e maior frequência de atividades (M1, M2, T1, T2), denotando-se uma correlação entre estas componentes. É-nos referido que a maior preocupação se centra na continuidade das atividades a desenvolver no projeto após o termino do **financiamento** por parte do MEDTown, em setembro de 2023. Não obstante, sabemos que foi atribuída uma Bolsa de 10 000 euros, a aplicar num projeto comunitário que tenha ligações com as atividades da Agrofloresta e da Sala Comunitária, tendo sido apresentada uma candidatura, que envolve a Comissão Comunitária, as Técnicas da Agrofloresta e as Associações ADM Estrela, Boa Colaborativa e GLOCALDECIDE, com o apoio da Junta de Freguesia (reunião de junho):

“O financiamento é curto, dura o tempo normalmente só para dar a ignição e depois acabou-se e “adeus financiamento, os animadores comunitários, adeus associação que ganhou a promoção do projeto e tudo mais”” (T3).

Contrariando esta perceção de fim das atividades desenvolvidas por falta de financiamento, há a perceção de que o trabalho cocriado pela comunidade não irá cessar, devido às integração das dinâmicas no Bairro numa lógica comunitária, com apropriação das mesmas pelos habitantes. Contudo, é feita a ressalva da importância do apoio contínuo por parte das entidades institucionais:

“Já ninguém pára aquele Grupo Comunitário; já ninguém pára a própria agrofloresta, ou seja, acho que há coisas que já numa dinâmica que comunitária. Agora seria muito bom continuar a contar com o apoio da administração das instituições, das organizações, de associações e cooperativas e isso faz com que tudo flua melhor” (T4)

Adjacente à necessidade de mais verbas, e numa lógica de combate da precarização social e desemprego presentes no Bairro, a alocação de mais financiamento iria permitir o desenvolvimento de atividades profissionais, numa lógica de valorização humana, potenciando o *empowerment* financeiro: (...) “Nós estamos a pedir, às vezes, algum trabalho às pessoas, no envolvimento nas organizações das coisas e era muito bom se o projeto pudesse pagar isso, esse trabalho das pessoas.” (T1). Deste modo, esta ampliação das verbas iria permitir, por um lado uma maior alocação de recursos humanos especializados (ex. psicólogos, assistentes sociais) a

fim de responder à falta de apoio psicossocial e a situações que requerem outro tipo de apoio especializado:

“(…) muitas vezes deparamo-nos com situações para as quais não temos as ferramentas psicológicas necessárias, por exemplo, que complementasse esta educação...”; “é em comunidades vulneráveis, que há desafios que a educação não consegue passar por cima, não se vai passar por cima e então esse apoio psicológico” (T2)

Posto isto, e intimamente ligada com este tópico do financiamento, os intervenientes encontram na sugestão de realização de **atividades com maior frequência** uma possível resposta aos desafios dos níveis de participação e envolvimento da comunidade no Projeto: “Se houvesse mais atividades talvez mais pessoas participassem” (M1). Sugerem-nos uma abertura da Sala Comunitária durante mais dias da semana (atualmente só aberta às segundas, quartas e uma hora às sextas-feiras):

“(…) também só está aberta aqueles dias, se isto tivesse aberto mais dias durante a semana se calhar mais pessoal entrava para a sala e participava mais até na agrofloresta” (M1).

“(…) é ter realmente um espaço para as crianças estarem ocupadas; ter a capacidade de poder manter pessoas para se manterem essas atividades, alguém a articular as necessidades, a fazer com que as coisas aconteçam” (T1).

Ainda neste ponto, e numa tentativa de responder ao escopo abrangente das dinâmicas de EANF, é feita uma analogia entre o sistema de agricultura sintrópica da Agrofloresta e a importância de uma sociedade equilibrada: “(…) não consigo fazer educação não formal ambiental e pensar num ecossistema equilibrado, sem pensar numa sociedade equilibrada” (T2), com respostas aos desafios da população, como questões de género, ou raciais ou a falta de dinamização cultural no Bairro.

6.3. O Grupo Comunitário da Bela Flor

No âmbito deste trabalho, e de acordo com Amaro (2022), o Grupo Comunitário da Bela Flor é considerado uma das expressões mais organizadas do Desenvolvimento Comunitário e reflexo do *empowerment* coletivo como o “pináculo lógico de todo o processo de participação” (T3). Sabemos que a criação deste GC acontece de forma muito orgânica, sendo unânime que foram os níveis crescentes de participação coletiva que potenciaram “o arranque” do Grupo, permitiu - ainda mais - uma permeabilidade do Bairro à cidade, uma visibilidade política do Bairro (T2, T3, T4) e uma participação equitativa de todos os membros do Grupo Comunitário, independentemente de sua influência ou poder individual.

“(…) se nós fizermos uma intervenção de desenvolvimento comunitário efetivamente honesta e integrada que tenha em vista as pessoas como um todo e as pessoas, não como um átomos separadas entre si, mas como também sempre em relação umas com as outras, com o Estado, com o sistema económico dominante com a cultura e tudo mais, para mim, o resultado lógico disso é desaguar de facto num grupo comunitário porque é o único espaço efetivamente democrático que nós temos enquanto cidadãos com experiência disseminada em Lisboa”. (T3).

Outro principal motor de arranque para esta criação foi o objetivo-alicerce da coprodução comunitária do Projeto MEDTown, e ainda que a JF de Campolide fosse já um canal de comunicação aberto à participação dos moradores, não existia organização da decisão no processo participativo:

“(…) uma coisa é nós termos as pessoas que se encontram na Agrofloresta porque sim, porque sabem que existe; outra coisa é divulgar e que envolva a comunidade como um todo: que envolva as instituições, a administração pública, os moradores, portanto(…) fazia falta para conseguirmos ter consequência na decisão no processo da coprodução”. (T3).

Não obstante, todos os entrevistados reconhecem a significativa importância das ações do GC, especialmente no que diz respeito quer no levantamento das necessidades do Bairro, ou no apoio que oferecem à comunidade para resolver os desafios da comunidade. Este apoio pode ser de carácter mais burocrático, ou de coprodução do calendário de atividades do Projeto da Agrofloresta, sendo mesmo considerado como uma conquista da comunidade muito importante:

“Sim, sim, sim! Já temos tido umas reuniões... por acaso, este sábado não fui, não pude, estava a trabalhar. Foi a minha mulher, quis falar com o presidente da Junta... está-se a resolver aqui coisas do bairro. Estão a fazer muito bem aqui para o bairro.” (M1).

Como comprovado na reunião do GC a que se assistiu³⁴, discute-se frequentemente os desafios anteriormente mencionados, nomeadamente a precariedade da habitação “Quando vivia na barraca, pagava a renda à CML e as contribuições e tinha melhores condições do que no prédio” (M1 na reunião de junho), remetendo para a segmentação das relações de vizinhança “uma vez que, enquanto estas últimas gostam mais de conviver na rua, as primeiras isolam-se mais em casa” (participação de um morador). Esta opinião foi contraposta por uma das Técnicas presentes indicando que há registos de “convívio muito positivo e ativo entre Moradores/as das duas zonas” (T1), até à data, nas atividades da Agrofloresta e da Sala. São ainda abordadas regularmente a questão da falta de serviços comerciais “fazem falta serviços básicos, como uma farmácia, multibanco, padaria” (reunião de junho). Há, assim, uma consciência por parte dos moradores nas questão de segregação urbana, expressando uma culpabilização das instituições públicas, como a Gebalis e a Câmara Municipal.

³⁴ Cf. Anexo J: Grelha de Observação da reunião do Grupo Comunitário da Bela Flor.

Numa tentativa de solução, há a promessa de aplicação do Programa “Lotes com Vida” no Bairro (T2). Frisou-se a importância do GC no acompanhamento de perto deste processo, quer no levantamento das necessidades e problemas, quer relativamente às decisões a tomar e ao acompanhamento das obras, ficando em ata a importância na constituição de uma Comissão de Moradores/as, para acompanhar todo o processo (reunião de junho).

No que à participação no GC concerne, tem-se registado uma presença de moradores acima dos 50% no total dos participantes. Contudo, o Grupo viu diminuir para metade o número de participantes da 1ª reunião para a 2ª, de 30 para 15 pessoas, nomeadamente. Um dos fatores explicativos pode residir no horário escolhido para as reuniões que, apesar de relatos de técnicos das Instituições como uma dificuldade, ficou estabelecido para o primeiro sábado mensal às 15h, com o compromisso de reavaliação para depois do verão. Ainda assim, e devido ao muito caráter recente de funcionamento do GC, opta-se por não se concluir uma tendência para a participação. No entanto, são visíveis boas relações e comunicação no GC “no sentido de resolver desafios que são comuns.” e há o reconhecimento de, desde a sua primeira reunião, se ter conseguido cumprir as expectativas dos moradores com a resolução de algumas necessidades levantadas, constituindo *per si* outro fator de reforço da participação: “(...) desde a reunião comunitária, desde a primeira reunião do grupo comunitário, foram acontecendo algumas coisas que foram pedidas. Então isso vai dando reforços positivos daquilo que é a participação.” (T2). Porém, ainda se considera pouco representativa a presença de moradores do Bairro, como se ouviu na reunião de junho (T2), talvez devido a vários fatores, como a falta de interesse, desconhecimento ou por se tratar do início do Grupo. Simultaneamente, revela-se o interesse dos vários moradores presentes nas reuniões “Estou aqui porque quero resolver os problemas na minha casa” (M2, reunião e junho).

O princípio da parceria é enquadrado pela visão integrada e está amplamente associado ao Grupo Comunitário na discussão coletiva e cocriação de soluções. É observável pela intenção dos diferentes parceiros no desenvolvimento de Projetos interligando diferentes áreas de vida da comunidade, olhando para o território de forma integrada. Todavia, tal como na participação, a presença de parceiros dentro do GC também teve uma oscilação nos seus números. Este fenómeno pode ter acontecido por incompatibilidades de agendas (registo da reunião de junho). Conforme evidenciado pela observação participante, é notável a frequente **a ausência por parte de entidades como a Gebalis e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa**³⁵ nas reuniões, ainda que formalmente convidada para as mesmas.

³⁵ Cf. Anexo J: Grelha de Observação da reunião do GC.

Conclusão

Para concluir este trabalho, é crucial revisitar a importância do enquadramento teórico na análise, estabelecendo uma ligação eficaz entre os conceitos teóricos e a aplicação prática. Além disso, é fundamental avaliar até que ponto este trabalho atingiu os seus objetivos iniciais. Adicionalmente, esta conclusão oferece *insights* que surgiram a partir da pesquisa, culminando na identificação de novos desafios de investigação com potencial impacto nas políticas públicas relacionadas com a Educação Não-Formal.

Ter estabelecido o quadro teórico previamente à fase de trabalho de campo proporcionou uma estrutura fundamental para a metodologia e implementação, como alicerce conceptual para o estudo de caso da Agrofloresta da *Bela Flor Respira*. Efetivamente, o Projeto da Agrofloresta foi cocriado com o convite permanente de participação da comunidade, através de diversas dinâmicas de Educação Ambiental Não-Formal, com o objetivo latente do empoderamento dos moradores do Bairro, tornando-os cidadãos ativos e conscientes dos desafios da sua comunidade e, conseqüentemente, seus. A criação posterior do Grupo Comunitário da Bela Flor é o culminar desta ação conjunta, com trabalho em parceria, participação de *empowerment* individual e coletivo.

Deste modo, justificou-se a inclusão de um capítulo introdutório que abordasse o conceito de Desenvolvimento, acompanhando a sua evolução ao longo do tempo. Este conceito, originalmente ancorado numa perspectiva predominantemente económica, abrange agora princípios mais amplos, humanitários e ecológicos. Paralelamente, visto que se afigurava que o Desenvolvimento Comunitário se encontrava em maior consonância com o estudo de caso e as premissas abraçadas por esta dissertação, empreendeu-se a exploração deste conceito. Introduzido na década de 1980, permitiu um novo método de intervenção que prioriza a auscultação das comunidades em relação às suas necessidades e, posteriormente, enfatiza a mobilização dos recursos e capacidades locais, assumindo uma perspectiva integrada e multidimensional. Pode ser visto como um processo de transformação com foco numa comunidade de pequenas dimensões (como é o caso da população específica a participar nas dinâmicas do estudo de caso), como igualmente de relação mais abrangente com a comunidade envolvente (todos os moradores do Bairro beneficiam dos serviços e atividades que ali foram aparecendo).

Esta abordagem baseia-se em princípios fundamentais que norteiam a sua operacionalização, nomeadamente: a ênfase nas necessidades identificadas pelos próprios

participantes, a centralidade da participação como elemento essencial, a procura da cooperação e o alcance de resultados que beneficiem toda a comunidade.

Associado ao Desenvolvimento Comunitário, analisou-se o conceito de Participação. O caso de estudo foca-se essencialmente na participação comunitária, apesar desta possuir oscilações dentro da comunidade e, de acordo com a tipologia de White (1996), a tipologia que melhor se alinha com os objetivos da Agrofloresta, é a participação transformativa, que serve simultaneamente como meio e fim para a autonomização das pessoas envolvidas.

Com base nesta lógica participativa, analisou-se o conceito de *empowerment* que, como previamente discutido, consiste num processo que visa estimular o envolvimento ativo das pessoas, em oposição à passividade, no decorrer do próprio processo. Na teoria, foram delineados três níveis de *empowerment*, dos quais dois desempenham um papel essencial neste estudo de caso: o nível individual e o nível comunitário. A vertente individual, relacionada com o *empowerment* psicológico, promove a autossuperação das pessoas, fomentando elementos como a consciência crítica, participação ativa e a autoestima, possível de verificar nas atividades desenvolvidas no Projeto da Agrofloresta, tanto com crianças e jovens, como com adultos e população mais idosa, que consideram o pensamento crítico, a valorização social do conhecimento e o sentimento de apropriação do Projeto, por parte dos moradores. Simultaneamente, o nível de *empowerment* comunitário estimula a participação ativa da comunidade, com base na escuta ativa das técnicas no terreno e no Grupo Comunitário, como plataforma organizada da participação da comunidade.

Ambos os níveis desempenham papéis cruciais no âmbito do Projeto e devem ser promovidos de forma paralela, como enfatizado por Paulo Freire, uma vez que o *empowerment* exige uma interação com os outros e com o mundo, sendo que apenas esse diálogo social pode efetivar a transformação desejada, ligada a elementos do Projeto, como o Banco de Tempo e a venda solidária de produtos na Sala Comunitária.

O segundo capítulo, reflete a necessidade de exploração do conceito de Educação Não-Formal (ENF) e, posteriormente, de Educação Ambiental Não-Formal (EANF), uma vez que este paradigma educacional é coerente integralmente com o âmbito de intervenção da Agrofloresta da Bela Flor. O conceito de ENF aparece como um conceito de significativa relevância a partir da década de 1960, em resposta à crise global no domínio da educação e à necessidade premente de dar resposta às crescentes necessidades de aprendizagem para além do sistema formal de ensino. De forma intencional e sistemática, este modelo educativo é caracterizado por abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis, dinamizado por agentes externos ao sistema de ensino formal. Como subcategoria da Educação Não-Formal e, no

âmbito da Educação Ambiental, a EANF foca-se especificamente nas questões ambientais e na promoção de atitudes sustentáveis e ocorre maioritariamente em ambientes naturais ou comunitários. Esta modalidade de educação tem como principal desiderato a sensibilização e a mudança para práticas ecológicas. Ambas as modalidades se pautam por procurar o cultivo de um sentimento de pertença e identidade coletiva, a participação ativa dos envolvidos, na realização de atividades práticas, e a promoção do pensamento crítico, possibilitando o reconhecimento da educação como uma prática libertadora, inspirada, também, nas ideias de Paulo Freire. Por último, a segunda parte explora a metodologia qualitativa escolhida para a realização do presente trabalho, a partir da análise dos conceitos anteriores, com recurso a métodos de recolha de dados por entrevistas e observação participante, com o objetivo de registar a perceção da comunidade e de outros atores com intervenção local, acerca da importância do Projeto da Agrofloresta.

Em relação aos objetivos de partida definidos *à priori*, esta dissertação obteve êxito em sua consecução, conforme evidenciado pela seguinte análise:

1. Explorou o quadro teórico que estabelece as interconexões entre os princípios metodológicos do conceito de Desenvolvimento Comunitário e do conceito de Educação Ambiental Não-Formal – Ressalta-se, no presente trabalho, uma clara interconexão entre a Educação Ambiental e as múltiplas esferas da vida das pessoas, possuindo implicações individuais que se estendem a dimensões comunitárias e sociais mais amplas. O Desenvolvimento Comunitário (DC) implica o princípio metodológico de participação das comunidades, na procura por soluções para as suas necessidades e na promoção do bem-estar coletivo. A abordagem de Desenvolvimento Comunitário, ao procurar melhorar as condições de vida das comunidades locais, depara-se com desafios não só de natureza humana e social, como também de segregação física e de sustentabilidade. Assim, tanto a abordagem de DC como a EANF têm em comum a ênfase na importância do sentimento de partilha e de união das pessoas a um grupo, local ou comunidade (Fragoso, 2005; Gohn, 2006; Lucio-Villegas e Fragoso, 2014; Crowley *et al.*, 2022).

A participação é um conceito-chave em ambos os campos como um meio de capacitação e aumento do envolvimento cívico: por um lado, a EANF procura envolver as pessoas da comunidade em dinâmicas ambientais locais, enquanto o DC procura promover a participação das comunidades na identificação e resolução de necessidades³⁶. Esta lógica participativa desagua no princípio do *empowerment* individual e coletivo, com a capacitação das

³⁶ Cf. Figura 1 - Mapa conceptual dos conceitos do quadro teórico.

comunidades e indivíduos, permitindo-lhes adquirir conhecimento, habilidades e a capacidade de tomar decisões de forma cada vez mais ativa e consciente. Assim, a EANF vai permitir a integração de todos estes conceitos e dimensões, podendo inclusive ser parte integrante do Desenvolvimento Comunitário, permitindo ainda, de acordo com Freire (1970), um *empowerment*, não só individual, mas, sobretudo, coletivo. Não somente pelas suas características participativas, com a promoção de um sentimento de identidade e pertença, refletidos no fortalecimento do *empowerment*; como igualmente pelo seu caráter de mobilização de intervenientes locais.

E esta relação entre os conceitos encontra-se no estudo de caso. A Agrofloresta é um sistema agrícola que se distingue significativamente de uma horta convencional, fundamentando-se no paradigma da Economia Solidária. Este modelo de agricultura é fundamentado na noção de solidariedade, não apenas entre os seres humanos, mas também com todos os seres vivos, incluindo a natureza em todas as suas manifestações. Assim, vai espelhar “a diversidade do que é uma comunidade e mímica da dinâmica do Bairro”, uma vez que têm em comum a “cooperação entre as espécies” (T2), como nos refere uma entrevistada quando questionada acerca da relação entre o Desenvolvimento Comunitário e a EANF, neste contexto.

2. Investigou o impacto da Educação Ambiental Não-Formal na implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário, com base no estudo de caso da Agrofloresta da Bela Flor Respira, em Campolide – Tendo em consideração a exploração do quadro teórico destes dois conceitos, é notório o impacto que as dinâmicas de EANF possuem na implementação dos princípios do Desenvolvimento Comunitário, nomeadamente na **Participação, Empowerment, Ação Conjunta, Flexibilidade de Ação, Avaliação Permanente, Abordagem Integrada e Trabalho em Parcerias e Territorialização**, com o aumento da participação comunitária, de competências individuais e coletivas e de uma compreensão compartilhada do ambiente (Crowley *et al.*, 2021). Para uma mais fácil análise dos resultados empíricos, irá percorrer-se cada uma das implicações metodológicas enunciadas.

No que à **Participação** concerne, tem-se observado um **aumento da mesma**, especialmente nos níveis **individual, transformadora e comunitária**, na presença, cocriação e sugestão de atividades relacionadas com a Agrofloresta e a Sala Comunitária. Este aumento de participação, primeiro nas crianças e depois nos adultos, reflete um sentimento de apropriação e pertença relatado pelos residentes, pelas técnicas no terreno e confirmado pelas observações realizadas *in loco*, fruto das dinâmicas educativas na Agrofloresta.

Naturalmente, toda esta participação e apropriação dos espaços de decisão desagua no aumento do **Empowerment individual e coletivo**, visível nas reuniões do Grupo Comunitário e na tentativa e resolução dos desafios do Bairro. A criação de espaços de expressão, para crianças e jovens, como a Agrofloresta e Sala, permitiu, não só a ocupação de tempos livres, como o desenvolvimento de novas competências importantes para a formação de uma nova geração de cidadãos ativos e conscientes em questões ambientais e um apoio social a famílias monoparentais e em situação de desemprego.

Pode, de igual modo, dizer-se que este sentimento de participação e união pela comunidade, se traduz numa maior relação das pessoas com a sua comunidade, evidenciando o princípio da **Territorialização**, com moradores mais críticos e com um papel mais ativo na tomada de decisões, relativas às necessidades e desafios estruturais do Bairro. Isso ocorre tanto em encontros informais quanto em reuniões do Grupo Comunitário: como por exemplo na exposição de sugestões de melhoria do espaço público do Bairro e na tomada de decisão da constituição de uma comissão comunitária para o levantamento de problemas individuais, como, por exemplo, a habitação municipal.

Verificou-se que a expansão do âmbito do Projeto para além dos limites do Bairro da Bela Flor atraiu voluntários e visitantes que não eram residentes, bem como outros *stakeholders* (como instituições educacionais, universidades e empresas). Isto resultou na mobilização de parcerias com outras organizações locais, assim como um impacto mais amplo dos benefícios, contribuindo para reduzir a **segregação física e social** da comunidade. Essa expansão também sugere um possível aumento da visibilidade política do Bairro, em consonância com o princípio de **Trabalho em Parcerias**, enquadrado, por sua vez, na **Abordagem Integrada**. Por sua vez, esta abordagem permitiu a extensão dos benefícios das práticas ambientais adotadas na Agrofloresta para o domínio social, evidenciado na Sala Comunitária, e para o âmbito económico, através da criação de pequenas redes de economia social, refletindo uma **Ação Conjunta**.

Todas estas melhorias e cocriação de melhorias só são possíveis devido ao caráter de **Avaliação Contínua** do Projeto, que tem permitido uma adaptação e surgimento de serviços comunitários, que atendem às necessidades da comunidade. Exemplos incluem o “Balcão do Bairro”, que oferece apoio prático em questões burocráticas, e adaptações constantes no espaço físico da Agrofloresta para torná-lo mais inclusivo às necessidades da comunidade.

Em resumo, pode afirmar-se que, não obstante os desafios do Bairro, as dinâmicas de EANF têm desempenhado um papel fundamental no fomento da mobilização da população com o estímulo de um pensamento crítico, **por meio da participação, empowerment coletivo, e**

aplicação de práticas de sustentabilidade ambiental, em sintonia com a realidade da comunidade (Petsch, 2019; Calvente *et al*, 2018). As hortas, a comunidade escolar e a Agrofloresta são percebidas como serviços públicos e ativos territoriais que catalisam a dinâmica socioeconómica e regenerativa. Relativamente à **vulnerabilidade socioeconómica** do Bairro, com a presença de **faixas etárias heterogêneas e de situação profissional precária**, a Agrofloresta tem permitido, através da criação de atividades de EANF, proporcionar momentos de socialização, partilha e resolução de problemas, promover do **convívio intergeracional**, fortalecendo relações interpessoais e afetivas, com a **valorização social do conhecimento** de todos os participantes, em especial dos mais velhos, e com a **promoção de atitudes conscientes ecologicamente**.

3. Analisou o papel de influência de Projetos com recurso a dinâmicas de Educação Ambiental Não-Formal na criação de Grupos Comunitários, com o caso do Grupo Comunitário da Bela Flor – Começa por se referir que não foi possível isolar o impacto *solo* das dinâmicas de EANF na criação do Grupo Comunitário, uma vez que o carácter abrangente destas dinâmicas se estendeu para outras atividades e áreas da comunidade. Esta necessidade de organização da participação numa plataforma que permita a reunião de vários *stakeholders* surge, por um lado, devido ao objetivo de cocriação e coprodução do MEDTown, por outro, acontece muito naturalmente devido à **cada vez maior participação e sentimento de apropriação da comunidade daquilo que são os seus desafios**. Ou seja, as atividades de EANF desempenharam um papel atrativo para os moradores, promovendo momentos de convívio cada vez mais frequentes, que posteriormente se transformaram em reuniões e momentos de debate na Sala Comunitária, aquando da sua abertura. Destes momentos coletivos, resultou a vontade, individual e coletiva, de (continuar a) trabalhar os desafios da comunidade numa plataforma com vários organismos de intervenção local. A criação de um GC reflete, deste modo, o culminar de todos os processos e princípios metodológicos do Desenvolvimento Comunitário. Sublinhe-se que o GC assenta em três das articulações metodológica dos conceitos de referência (participação/ *empowerment*; parceria e ação conjunta).

A presente dissertação proporcionou também uma oportunidade para o desenvolvimento de novas pistas de investigação que foram desenhando ao longo da pesquisa, destacando-se as seguintes:

- Poderia a priorização da contratação exclusiva de trabalhadores locais para Projetos inseridos nas comunidades mais vulneráveis, considerando o seu conhecimento ímpar da

realidade vivenciada, a sua familiaridade com as dificuldades e necessidades locais, potencializar ainda mais os benefícios destes Projetos?

Foi referido na reunião do GC que a Bela Flor tem servido de palco de experimentação, com Projetos que “entretêm as pessoas e depois não fica nada”. De que forma este modelo de implementação de Projetos em Bairros sociais, com financiamento a curto prazo, contribui para uma sensação de experimentação e de falta de apropriação por parte destas comunidades? Quais são os efeitos negativos desta implementação?

- Poderia a implementação concomitante do mesmo Projeto na zonas mais e menos privilegiadas de uma Freguesia ampliar os seus resultados e impactos sistémico a longo prazo, contribuindo para o Desenvolvimento Comunitário a longo prazo e mais eficaz?
- Não tinha sido mais apropriado e eficaz que a implementação do Projeto da Agrofloresta tivesse começado com um diagnóstico participativo das necessidades do Bairro, em vez da sua implementação a fim de promover a participação da comunidade? A problemática em análise incide sobre o paradigma predominante na execução de projetos em comunidades vulneráveis, indagando-se o porquê de, em muitas ocasiões, a abordagem conceder prioridade à implementação do projeto como meio de estimular a participação comunitária, em detrimento de um diagnóstico aprofundado das necessidades da comunidade em causa, como etapa inicial do processo. Destaca-se a importância de um foco na participação comunitária nos projetos logo a partir da fase de diagnóstico (Marchioni, 2002), de forma que a promoção da participação comunitária não seja apenas um fim *per si*, mas uma consequência de projetos moldados para atender às necessidades autênticas da comunidade.

Apesar dos benefícios registados para esta comunidade, a insuficiência de financiamento é amplamente identificada pelos inquiridos como um pilar fundamental para garantir a sua sustentabilidade e eficácia a longo prazo. Considerando que a implementação e coprodução da Agrofloresta demonstraram a viabilidade da cogestão de um espaço público, neste contexto, a apropriação a longo prazo de recursos financeiros para este tipo de projetos pela Junta de Freguesia poderia estabelecer uma base financeira mais sólida, conferindo uma segurança económica essencial para a conceção e implementação consistente de iniciativas de Desenvolvimento Comunitário. Além disso, embora este tipo de intervenção local seja, inquestionavelmente, de considerável relevância e capaz de gerar impacto, uma mudança substancial exige uma abordagem mais abrangente. Torna-se premente a implementação de políticas públicas que fomentem um apoio mais abrangente ao desenvolvimento em âmbito nacional. Enquanto os residentes permanecerem **exclusivamente** dependentes deste tipo de

projetos e não encontrarem a satisfação de suas necessidades básicas por meio de oportunidades criadas pelas instituições governamentais, o *empowerment* produzido por este tipo de Projeto não conduzirá a uma **verdadeira** transformação social. Torna-se crítico que o Estado aborde o ciclo de pobreza que persiste na população realojada em “Bairros PER”, resultado da segregação estrutural, espelhada na falta de comércio, serviços, espaços de socialização e relações de vizinhança. Os Bairros sociais ainda são percebidos como conjuntos de habitações, precárias, apenas para pernoitar, sem que seja criado um verdadeiro *habitat*.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., e Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. *Manual de investigação qualitativa em educação*, 3, pp. 121-144.
- Amaro, R. R. (2001). Opções, estratégias e actores de desenvolvimento em confronto no caso de Foz Côa. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 39(1-2).
- Amaro, R. R. (2003). Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à practica e da practica à teoria. *Caderno de Estudos Africanos*, n. 4, pp. 40-60.
- Amaro, R. R. (2009). Desenvolvimento local. In A. D. Catani et al. (Coord.), *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra, Almedina & CES, pp. 108-113.
- Amaro, R. R. (2017). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay!. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 34, pp.75-111.
- Amaro, R. R. (2018). *Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários*. (L. para o Desenvolvimento, Ed.). Lisboa.
- Amaro, R. R. (2022), *Desenvolvimento comunitário em Portugal: caminhos para o aprofundamento da democracia*, Vila Nova de Famalicão, Edições Humus Lda (Coleção Navegar é Preciso) (no prelo).
- Ander-Egg, E., (1982), *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidad*, Tarragona, UNIEUROP, 10ª ed.
- Aníbal, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. *CIES e-Working Paper*.
- Animar (2003). *Guia das organizações e iniciativas de desenvolvimento local*. Vialonga: Animar.
- Arnstein, S. (1969), A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Planning Association*, 35(4), pp. 216-224.
- Baquero, R.V.A. (2006), “Empoderamento: questões conceituais e metodológicas”, *Redes*, 11(2), pp. 77-93. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10843>
- Batista, E. C., Luís, A. L. M. e Nascimento, A. B. (2017). “A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa”, *Revista*
- Bela Flor Respira. (s.d.). Agrofloresta. Acedido a 09 de outubro de 2023. Disponível em <https://belaflorespira.wixsite.com/agrofloresta>
- Biesta, G. (2004) Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning, *Nordisk Pedagogik*, 24(1), pp. 70-82.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol 21, pp 33-46
- Bliss, F. e Neumann, S. (2008), *Participation in international development discourse and practice: “State of the art” and challenges* (INEF Report, 94/2008), Duisburg, Institute for Development and Peace/University of Duisburg-Essen.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora. Disponível em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Boyd, E., and H. Osbahr. 2010. “Responses to Climate Change: Exploring Organizational Learning across Internationally Networked Organizations for Development.” *Environmental Education Research* 16 (5–6), pp. 629–643
- Braden, S., e Mayo, M. (1999). Culture, community development and representaion. *Community development journal*, 34(3), pp. 191-204.

- Bruno, A. (2014), “Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos”, *Mediações*, 2(2), pp. 10-25. Disponível em http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28
- Calvente, A., Kharrazi, A., Kudo, S., e Savaget, P. (2018). Non-formal environmental education in a vulnerable region: Insights from a 20-year long engagement in Petropolis, Rio de Janeiro, Brazil. *Sustainability*, 10(11), 4247.
- Calvès, Anne-Emmanuèle (2009), “Empowerment »: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement”, *Revue Tiers Monde*, 200(4), pp. 735-749. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). *Programa Especial de Realojamento 30 anos*. Acedido em 11 de outubro de 2023. Disponível em <https://www.lisboa.pt/per-30-anos/novos-desafios>
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.). *Programa Bip-Zip*. Acedido em setembro e outubro de 2023. Disponível <https://bipzip.lisboa.pt/conhece-os-bipzip/programa-bipzip/index.htm>
- Canário, R. (1999). Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa, Educa.
- Caramelo, J. (2009). Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário.
- Carapeto, C., e Fonseca, F. (2005). *Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação* (Edições Sí). Lisboa.
- Carmo, H. (1998). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta, p.5
- Carmo, H. (2001). “A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social”. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI) e ISCSP/UTL In *Actas da 1a conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental*, ISPA.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário*. (U. Aberta, Ed.) (2a). Lisboa.
- Carvalho, I. (2004). Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. *Environmental education: The genesis of the ecological self*. Sao Paulo: Cortez Ed.
- Cattani, A.; Laville, J.-L.; Gaiger, L. I.; Hespanha, P. (orgs.) (2009), Dicionário internacional da outra economia. Coimbra: Almedina, 345 pp.
- Comissão Europeia (2000): *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, SEC(2000) 1832, Bruxelas
- Cornwall, A. (2006). Historical perspectives on participation in development, *Commonwealth & Comparative Politics*, 44:1, pp. 62-83
- Council of Europe (1970) *Permanent education* (Strasbourg, Council of Europe).
- Coutinho, C. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. *Investigação Qualitativa–Inovação, Dilemas e Desafios*. 1ª ed. Aracaju, Sergipe: Editora Tiradentes, pp. 103-124.
- Craig, G. (1998). Community development in a global context. *Community Development Journal*, 33(1), pp. 2-17.
- Craveiro, M. C. (2007), *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=simple>
- Crowley, D., Marat-Mendes, T., Falanga, R., Henfrey, T., e Penha-Lopes, G. (2021). Towards a necessary regenerative urban planning. Insights from community-led initiatives for ecocity transformation. *Cidades. Comunidades e Territórios*.
- Da Silva, M. M. (1963). Fases de um processo de Desenvolvimento Comunitário. *Análise Social*, pp. 538-558.
- Da Silva, T. M., e Alves, P. M. (2013). Bairros sociais de grande escala. Estratégias de intervenção em bairro de habitação social.

- Dias, A. A. (2006), “Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo”, em Rosa Maria Godoy Silveira et al., *Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, Editora Universitária.
- Diéguez, Alberto José e Guardiola, M^a Paloma (2000). Lo local. Una unidad de organización, planificación e intervención social comunitaria. In Alberto José Diéguez (coord.), *La Intervención Comunitaria. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Espacio Editorial, pp. 11-27.
- Domingues, M. P. T. S. (2016). Manual para o desenvolvimento local e comunitário das aldeias: a intervenção social do projeto há festa no campo.
- DPRU da Câmara Municipal de Lisboa (2011). *Termos de referência do Plano de Pormenor da Quinta da Bela Flor*. Acedido a 11 de outubro de 2023. Disponível em <https://www.lisboa.pt/cidade/urbanismo/planeamento-urbano/planos-de-pormenor/detalhe/quinta-da-bela-flor>
- Elfert, M. (2019), “Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO’s rights-based approach to adult learning and education?”, *International Review of Education*, 65, pp. 537-556. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-019-09788-z.pdf>
- Elliot, A. (2014) ‘Principles of Community Engagement’, in Royal Society of Edinburgh. Advice Paper on Community Empowerment and Capacity Building, Appendix B, pp. 26–28
- ENI CBCMED. (s.d.). MedTOWN Campolide: Agroforest Shortcut to Resilience. Acedido a 10 de outubro de 2023. Disponível <https://www.enicbcmed.eu/medtwon-campolide-agroforest-shortcut-resilience>
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World* (STU-Student edition). Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt7rtgw>
- Esteve, G. (1992). Development. The Development Dictionary. A guide to knowledge as power W. Sachs. London & New Jersey, Zed Books: pp. 6-25.
- Ferreira, B., Raposo, R. (2017). Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico1. Cadernos de Estudos Africanos. DOI: 10.4000/cea.2293
- Fragoso, A. (2004). Os significados do território na perspectiva do desenvolvimento: para uma análise dos problemas e tensões actuais. *Cidades, Comunidades e Territórios*, (8).
- Fragoso, A. (2005) Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual?, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.18, nº1, Universidade do Minho, Braga, p.23-51.
- Fragoso, A. e Lucio-Villegas, E. (2014), “A mediação na comunidade e no desenvolvimento comunitário: tendências e potencialidades”, *Revista Lusófona de Educação*, 28, pp.55-69
- Freire, P. (1970), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf
- Friedmann, J., & Weaver, C. (1979). *Territory and function: the evolution of regional planning*. Univ of California Press.
- Friedmann, John (1996), *Empowerment. Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*, Oeiras, Editora Celta.
- Fukuda-Parr, S. (2015). *From the Millenium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept and politics of global goal setting for development*. *Gender and Development*, 24(1), pp.43-52
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Sion:Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, pp. 1-11.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Gilchrist, P., e Holden, R. (2011). Introduction: The politics of sport–community, mobility, identity. *Sport in society*, 14(2), pp. 151-159.
- Gohn, M.D.G. (1998). Educação não formal: um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 6(21), pp. 511-526

- Gohn, M.D.G. (2006), Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), pp. 27-38.
- Gohn, M.G. (2014), “Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos”, *Investigar em Educação*, 2(1), pp. 35-50. Disponível em https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf
- Götsch, E. (1994). *Break-through in agriculture*, pp.1-22, Rio de Janeiro: AS-PTA.
- Gualda, E., Fragoso, A., e Lucio-Villegas, E. (2013). The border, the people and the river: Development of the cross-border area between southern Spain and Portugal. *Community Development Journal*, 48, 1, pp. 23-39.
- Henriques, J. M. (1990). *Municípios e desenvolvimento – Caminhos possíveis*. Lisboa: Escher
- Hickey, S. e Mohan, G. (2005), *Relocating Participation within a Radical Politics of Development*. *Development and Change*, 36, pp. 237-262.
- Hogan, C. (2007), *Facilitating multicultural groups: A practical guide*, Londres, Kogan Page
- Husén, T. (1974). *The learning society*. Londres: Methuen & Co. Ltd
- Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), pp. 23-38. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TENICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA
- Jara, C. J. (1998), *A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Desafios de um processo em construção*, Brasília, IICA.
- Jelin, E. (1994). Construir a cidadania: uma visão desde baixo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, pp. 39-57.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, pp. 16-22.
- Kamruzaman, P., e White, S. C. (2018). Empowerment and community participation. *The International Encyclopedia of Anthropology*, pp. 1-10.
- Krasny, M., C. Lundholm, and R. Plummer. (2010). Resilience in social–ecological systems: The role of learning and education. *Environmental Education Research* 16, nos. 5–6, pp. 463–74
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., e Suarez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), pp. 26-46.
- Lopez, G. R.R. e Bastida, I.D. (2018). The importance of informal environmental education in rural areas: the case of Palo Alto, Jalisco. *Dialogos sobre educacion*, 9, (16), pp.1-21.
- Ludke, M e André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lundholm, C., and R. Plummer. 2010. “Resilience and Learning: A Conspectus for Environmental Education.” *Environmental Education Research*, 16 (5–6), pp. 475–491.
- Mansuri, G., e Rao, V. (2004). Community-based and-driven development: A critical review. *The World Bank Research Observer*, 19(1), pp. 1-39.
- Marcelino, A. F. D. S. (2016). *O desenvolvimento local e o buen vivir como alternativas para um “outro” desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. In *Programas de animación sociocultural*, pp. 455-482. Servicio de Publicaciones.
- Marietto, M. L. (2018), “Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos”, *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 17(4), pp. 5-18. Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/328362007> Observação Participante e Não Participante Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos

- Martins, H. (2017). Insucesso Escolar: Prevenção e intervenção na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Martins, R. D. V. (2020). *A acção dos grupos comunitários e as estratégias de integração de grupos vulneráveis e excluídos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/33413>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto
- Mayo, M. (1994). *Communities and caring: The mixed economy of welfare*. Bloomsbury Publishing.
- Mayo, M. (2005). 'Lost in Translation'? Sharing experiences across differing contexts as well as languages: International Association for Community Development (IACD) and Community Development Journal (CDJ) study tour of Cuba, 6-13 March 2004. *Community Development Journal*, 40(1), pp. 86-96.
- McDevitt, T. M., e Ormrod, J. E. (2016). Child development and education, student value
- Mohan, G., e Stokke, K. (2000). Participatory development and empowerment: the dangers of localism. *Third World Quarterly*, 21(2), 247-268.
- Monteiro, A. A., e Ribeiro, F. B. (2009). Será que também eu posso participar? Em Redes Sociais: Experiências, Políticas e Perspectivas (Húmus). Braga.
- Mucunguzi, P. (1995). A review of non-formal environmental education in Uganda. *Environmental Education Research*, 1(3), pp. 337-344.
- Nunes, M. N. (Coord), Viana, A. M., Serra, N., e Amaro, R. R. (2017). *Intervenção Comunitária: Conhecimentos e Práticas da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa* (SCML). Lisboa.
- Nwozaku, F. N. (2023). The Ubuntu Philosophy in Community Development in Iyowa Community, Edo State, Nigeria. *International Journal of Philosophy*, 2(1), pp. 26-44
- ODS Local. (s.d.). Acedido a 11 de outubro de 2023. Disponível em <https://odslocal.pt/projetos/missing-property-349>
- Oliveira, L. C. (2018) Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. *Revista Unioeste Travessias* - ed 04 ISSN 1982- 5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/index>
- Oliveira, S.; Pinto, D.; Pina, H. (2021). Perspetivas sobre os caminhos do (in)sucesso escolar. The Overarching Issues of the European Space - From Sustainable Development to Sustainability. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. pp. 312-328
- Ornelas, J. H., e Moniz, M. J. V. (2007). Parcerias Comunitárias e Intervenção preventiva. *Análise Psicológica*, XXV, 153-158.
- Ozoner, F. S. (2005). *Outdoor Ecology Based Environmental Training in Turkey*. 11 th Annual International Sustainable Development Research Conference, Finlandia Hall, in Helsinki, Finland, June 6-8.
- Palmberg, I, E. e Kuru, J. (2001). Children and nature. ATEE 26th Annual Conference: RDC 17: Environmental Education.
- Petsch, M. (2019). How Do Non-Formal Environmental Education Experiences Shape Pro-Environmental Behavior.
- Philips, R. e Pittman, R. H. (2014). A Framework for Community and Economic Development. In *An Introduction to Community Development* (pp. 25-43). Routledge.
- Pinheiro, S. L. G., Pearson, C. J., e Chamala, S. (1997). Enfoque Sistêmico, Participação e Sustentabilidade na agricultura. I: Novos Paradigmas para o Desenvolvimento Rural ??. *Revista Agropecuária Catarinense*, pp. 18-22.

- Pinto, L. M. C. S. (2007), *Educação não-formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/705>
- Poizat, D. (2003) *L'éducation non formelle*, Éducation Comparée, L'Harmattan.
- Price-Robertson, R. (2011). What is community disadvantage. Understanding the issues, overcoming the problem, 10.
- Programa BIP/ZIP (2018) Ficha de Candidatura - Bela Flor Respira (Refª: 082). Disponível em <https://bipzip.cm-lisboa.pt/index.htm?l=2018>
- Programa BIP/ZIP (2022) Ficha de Candidatura - Tribo de Polinizadores (Refª: 039). Disponível em <https://bipzip.cm-lisboa.pt/index.htm?l=2022>
- Reis, P. (2012). Desenvolvimento local: o binómio turismo/áreas rurais nas estratégias de desenvolvimento local. *Exedra: Revista Científica*, (6), pp. 155-172.
- Rennie, P. (2001). Implementing the environmental policy in your school. *NSW department of education and training professional support and curriculum Directorate, Bankstown, Australia*.
- Rist, G. (2008). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*. London and New York: Zed Books.
- Rogers, A. (2004) *Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning* (p. 97). Verlag Barbara Budrich.
- Roths, L. (2005): *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto
- Ruiz-Mallén, I., Satorras, M., March, H., e Baró, F. (2022). Community climate resilience and environmental education: Opportunities and challenges for transformative learning. *Environmental Education Research*, 28(7), pp. 1088-1107.
- Sachs, W. (Org.) (1992) *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London and New York: Zed Books.
- Salgueiro, T. B. (1999). Das mudanças territoriais às da gestão. Algumas notas. *Finisterra*, 34(67/68).
- Santos, D. (2011). Dos modelos de desenvolvimento local aos projectos de animação cultural: conceitos, dimensões e desafios. *I Jornadas de Animação Cultural: que desafios*.
- Santos, M. (1994), *A observação científica*, Monografia nº17, Porto, Centro de Psicologia Social. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=44387
- Saramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel
- Seabra, T. (2009) *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 59, pp. 75-106.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, R.S.G. (2018), *Educação não-formal e formação contínua de professores: um estudo de caso*, Tese de Mestrado em Docência e Gestão de Educação, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Silverman, R. M., e Patterson, K. L. (2021). *Qualitative research methods for community development*. Routledge. 2nd Edition, New York, NY: Routledge.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. *Comportamento organizacional e gestão*, pp. 283-290.
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European journal of education*, 56(3), pp. 365-379.
- Soykan, A., e Atasoy, E. (2012). Historical development of non-formal environmental education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 736-743

- Stöhr, W., e Tödting, F. (1979). Spatial equity: Some anti-theses to current regional development doctrine. *Spatial inequalities and regional development*, pp. 133-160.
- Stojan D., Aleksandra J., Osvaldas S. e Blaž, Z. (2020): What can education bring to entrepreneurship? Formal versus non-formal education, *Journal of Small Business Management*,
- Tomaz, I.D.A.N.G. (2022). *Projeto Wanakadji: Projeto de educação não-formal e empowerment de mulheres adultas na Beira*. Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Trilla-Bernet, J. (1985). *La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales*. Barcelona: Planeta.
- Trilla-Bernet, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel,
- Trilla-Bernet, J. (2003): *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel Educación.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in cooperation with UNEP: Final Report*. Tbilisi (USSR), October 14-26, 1977. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2012). ISCED 2011 International Standard Classification of Education (ISCED). Author
- Vázquez, G. (1998) La educación no formal y otros conceptos próximos, in *Educación no formal* (Sarramona, J., Vázquez, G., Colom, Antoni J.), Barcelona, Ariel, pp. 11-25.
- Vico, A.M. (2009). El desarrollo comunitario en la obra de los teóricos más representativos. *Teoria de La Educacion*, 3.
- White, S. C. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in practice*, 6(1), pp. 6-15.
- Yin, R.K. (2005), *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, Porto Alegre, Bookman.
- Zikargae, M. H., Woldearegay, A. G., & Skjerdal, T. (2022). *Empowering rural society through non-formal environmental education: An empirical study of environment and forest development community projects in Ethiopia*. *Helión*, 8(3), e09127.
- Zimmermann, P.N.M., e Barreto, M.I. (2019). *Agrofloresta Regenerativa: Princípios Básicos e uma Reflexão sobre a Sociedade Atual*. Lisboa.

Anexos

Anexo A – O conceito de Participação na História do Desenvolvimento.

| Era | Approach | Institutional and intellectual influences | Development theory: approach to immanent processes and imminent interventions | Approach to citizenship | Locus/level of engagement |
|-------------|---|---|---|--|---|
| 1940s–1950s | Community Development (colonial) | United Kingdom Colonial Office 1944 Report on Mass Education in Africa | Immanent (Re)produce stable rural communities to counteract processes of urbanization and socio-political change, including radical nationalist and leftist movements Imminent Development requires participation and self-reliance; cost-sharing. <i>Animation rurale</i> , adult literacy and extension education, institution building, leadership training, local development projects | Participation as an obligation of citizenship; citizenship formed in homogeneous communities | Community |
| 1960s–1970s | Community Development (post-colonial) | Post-colonial governments (Social Welfare or specialized departments) | Immanent As above; also development of state hegemony, moral economy of state penetration Imminent As above; also health, education | | |
| 1960s | Political participation | North American political science | Immanent Political development dimension of modernization theory. Participation as securing stability, legitimacy for new states and strengthening the political system Imminent Voter education; support for political parties | Participation (e.g. voting, campaigning, political party membership) as a right and an obligation of citizenship | Political system and constituent parts; citizens |
| 1960s–1970s | Emancipatory participation Liberation theology | Radical ‘southern’ researchers/educationalists. Friere, Fals Borda, Rahman 2 nd Vatican Council, Latin American Catholic priests. Guittierrez, Sobrino | Immanent Analyse and confront ‘structures of oppression’ within existing forms of economic development, state formation, political rule and social differentiation Imminent EP: Participatory action research (PAR), conscientization, popular education, support for popular organizations LT: Form base Christian communities, training for transformation, popular education | Participation as a right of citizenship; participatory citizenship as a means of challenging subordination and marginalization | Economic and civic spheres; communities; citizens |

| Era | Approach | Institutional and intellectual influences | Development theory: approach to immanent processes and imminent interventions | Approach to citizenship | Locus/level of engagement |
|--------------------|--|--|---|--|---|
| 1970s–1990s | ‘Alternative development’ | Dag Hammarskjöld Conference 1974. Development Dialogue, IFAD Dossier. Nerfin, Friedmann | Immanent Critique of ‘mainstream’ development as exclusionary, impoverishing and homogenizing; proposal of alternatives based around territorialism, cultural pluralism and sustainability Imminent Popular education; strengthen social movements and self-help groups | Participation as a right of citizenship; citizenship as a key objective of alternative development, to be realized in multi-levelled political communities | Initially focused on communities and civic society, latterly the state through ‘inclusive governance’ |
| 1980s–present | Populist/Participation in development | Development professionals, NGOs (e.g. MYRADA, IIED) World Bank Participation Learning Group, NGOs, UN agencies. Chambers | Immanent Little direct engagement; implicit critique of modernization Imminent Failure of top-down projects and planning; participation required to empower people, capture indigenous people’s knowledge, ensure sustainability and efficiency of interventions Participatory: rural/urban appraisal, learning and action, monitoring and evaluation; NGO projects | Focus on participation in projects rather than in broader political communities | Development professionals and agencies; local participants |
| Mid-1990s–present | Social capital | World Bank Social Capital and Civil Society Working Group. Putnam, Bourdieu, Narayan | Immanent Social capital promoted as a basis for economic growth and democratization Imminent Local institution building, support participation in networks and associations | Participation as a right and obligation of citizenship | Civic associations |
| Late 1990s–present | Participatory governance and citizenship participation | Participatory Research and Action (Delhi), Institute for Development Studies, Brighton (Participation Group) | Immanent Development requires liberal or social democracy, with a responsive state and strong civil society. Some focus on social justice Imminent Convergence of ‘social’ and ‘political’ participation, scaling-up of participatory methods, state–civic partnerships, decentralization, participatory budgeting, citizens hearings, participatory poverty assessments, PRSP consultations | Participation as primarily a right of citizenship | Citizens, civil society, state agencies and institutions |

Anexo B – Bibliografia Cronológica da Discussão sobre a Educação Não-Formal.
 Fonte: Rogers (2004, p. 167)

| | |
|------------|---|
| 1958, 1964 | <ul style="list-style-type: none"> ● occasional references (e.g. Clark & Sloan; Miles) |
| 1967 | <ul style="list-style-type: none"> ● King 1967 (first main reference) |
| 1968 | <ul style="list-style-type: none"> ● Coombs, <i>The World Educational Crisis</i>: first major discussion of NFE |
| 1971-75 | <ul style="list-style-type: none"> ● CIE, NFE in Ecuador project and reports |
| 1972 | <ul style="list-style-type: none"> ● Paulston, <i>Bibliography of NFE</i> ● Sheffield and Diejomaoh, <i>NFE in Africa</i> ● Evans and Smith, <i>NFE</i> ● World Bank, <i>NFE for Rural Development</i>; ● MSU publications |
| 1973 | <ul style="list-style-type: none"> ● Coombs and Ahmed, <i>New Paths to Learning for Rural Children and Youth</i> ● MSU lists and bibliographies (1973-75) ● Grandstaff, <i>NFE and development</i> ● Brembeck, <i>New Strategies for Educational Development</i> |
| 1974 | <ul style="list-style-type: none"> ● Brembeck, <i>NFE as alternative to schooling</i> ● Coombs and Ahmed, <i>Attacking Rural Development; how NFE can help</i> ● World Bank Education Sector Working Paper |
| 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ● Ahmed, <i>Economics of NFE</i> ● LaBelle, <i>Educational Alternatives in Latin America</i> ● Ahmed and Coombs, <i>NFE for Rural Development</i> |
| 1976 | <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Comparative Education Review</i>: special edition on NFE ● Johnson, <i>NFE and rural youth</i> (OECD) ● LaBelle, <i>Goals and Strategies of NFE</i> ● LaBelle, <i>NFE and Social Change in Latin America</i> ● Bock and Papagiannis, <i>Demystification of NFE</i> |
| 1976-82 | <ul style="list-style-type: none"> ● <i>NFE Exchange</i> (MSU) |
| 1977 | <ul style="list-style-type: none"> ● SE Asia Conference on NFE ● Simkins, <i>NFE and Development</i> ● Srinivasan, <i>Perspectives on NF Adult Learning</i> |
| 1978 | <ul style="list-style-type: none"> ● Kinsey, <i>Evaluation of NFE</i> |
| 1979 | <ul style="list-style-type: none"> ● Kindervatter, <i>NFE for Women's Empowerment</i> |
| 1980 | <ul style="list-style-type: none"> ● Dejene, <i>NFE as a Strategy in Development</i> ● Commonwealth Conference on NFE: Fordham report ● Paulston, <i>Education as anti-structure: NFE in social and ethnic movements</i> ● UNESCO/UNICEF, Formal and NFE in Rural Development: comparative project ● Colletta, two papers on NFE |

| | |
|------|---|
| 1981 | <ul style="list-style-type: none"> • LaBelle, <i>NFE of children and youth</i> • Evans, <i>Planning for NFE</i> (IIEP) |
| 1982 | <ul style="list-style-type: none"> • Altbach, <i>Comparative Education</i> (chapter on NFE) • <i>International Review of Education</i>: special edition on NFE • LaBelle, <i>Formal, non-formal and informal learning</i> |
| 1983 | <ul style="list-style-type: none"> • Bock and Papagiannis, <i>NFE and National Development</i> • <i>Prospects</i>: special edition on NFE |
| 1985 | <ul style="list-style-type: none"> • Carr-Hill and Lintott, <i>Comparative Adult Education Statistics</i> • Coombs, new version of <i>World Crisis in Education</i> |
| 1986 | <ul style="list-style-type: none"> • LaBelle, <i>NFE and the poor in Latin America and the Caribbean</i> |
| 1987 | <ul style="list-style-type: none"> • LaBelle, <i>From consciousness-raising to popular education</i> (no mention of NFE) |
| 1988 | <ul style="list-style-type: none"> • Blunt, Education, learning and development: evolving concepts, in <i>Convergence</i> (no mention of NFE in title but main theme of article is NFE) • Stromquist 'Women' s education in development' |
| 1989 | <ul style="list-style-type: none"> • Ranawecra, <i>Non-conventional approaches to education</i> UIE |
| 1990 | <ul style="list-style-type: none"> • Torres, <i>Politics of NFE in Latin America</i> • van der Westen, <i>Reader on Women, Literacy and NFE</i> • UIE Round Table on Complementarity of Formal and Non-Formal Approaches (primary education only) |
| 1991 | <ul style="list-style-type: none"> • Carron and Carr-Hill, <i>NFE: information and planning issues</i> (IIEP) • Torres, <i>State, NFE and Socialism</i> • Hamadache, <i>NFE: definition of concept</i> |
| 1993 | <ul style="list-style-type: none"> • Fordham, <i>Informal, Non-formal and Formal Education Programmes</i> |
| 1995 | <ul style="list-style-type: none"> • Guttman publications on NFE (UNESCO) |
| 1996 | <ul style="list-style-type: none"> • van Riezen, <i>NFE and Community Development, Convergence</i> |
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> • Easton, <i>Sharpening our Tools: improving evaluation in adult and NFE</i> (UIE) • PROAP UNESCO, <i>Non-formal Adult Education</i> • International Extension College distance learning course on NFE Brennan, article in <i>IRE</i> • Lynch et al <i>Education and Development: Non-Formal and Non-Governmental Approaches</i> |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • ADEA NFE Working Group: Workshops in Botswana and Johannesburg and reports |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> • Hoppers article on NFE in <i>IRE</i> • LaBelle article on NFE in Latin America in <i>CER</i> • EU Memorandum |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> • EU Communication |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> • World Bank paper on adult non-formal education |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> • Poizat <i>L' education non-formelle</i> |

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito da realização da Dissertação do Mestrado em Estudos de Desenvolvimento a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**, com os Professores Thomas Murr e Rogério Roque Amaro como orientador e coorientador, respetivamente. O estudo tem por objetivo analisar a relação entre o Projeto de Educação Ambiental Não-Formal da Agrofloresta e o Desenvolvimento Comunitário do Bairro da Bela Flor.

O estudo é realizado por Sara Rodrigues (srsaal@iscte-iul.pt) que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação no estudo, que será muito valorizada pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em responder a uma breve entrevista, com a duração máxima de 30 minutos, acerca da perceção individual do impacto da Agrofloresta no desenvolvimento comunitário da Bela Flor. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

A participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados obtidos destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que **aceito** nele participar.

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo D - Guião 1 das entrevistas para Moradores participantes e Técnicas no projeto da Agrofloresta.

1. Qual é o seu envolvimento no projeto da Agrofloresta Bela Flor Respira? Há quanto tempo está envolvido/a?

2. Como concebe a relevância da Educação Ambiental Não-Formal para a comunidade de Bela Flor? Quais são os principais ganhos que identifica no Projeto em relação à comunidade local?

3. De que forma a sua participação no projeto influenciou suas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente e à sustentabilidade?

4. De que maneira o projeto Agrofloresta tem influenciado as dinâmicas sociais entre os residentes do bairro? Na sua análise, acredita que tenha contribuído para a formação de um Grupo Comunitário? Em caso afirmativo, qual é a razão subjacente a essa crença?

5. Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pela comunidade atualmente? De que forma o projeto está a contribuir para atenuar esses desafios?

6. Quais recomendações ou sugestões poderia apresentar para fortalecer ainda mais a ação do Projeto da Agrofloresta no contexto do Desenvolvimento Comunitário no Bairro da Bela Flor?

Anexo E – Guião 2 da entrevista adaptado para T3 e T4.

- 1. Qual é o seu nível de envolvimento no projeto Agrofloresta Bela Flor Respira e há quanto dura a sua participação?**

- 2. Como avalia a importância da Educação Ambiental Não-Formal para a comunidade de Bela Flor? Quais são os principais benefícios identificados no projeto para a comunidade local?**

- 3. Na sua perspectiva, quais são os principais obstáculos enfrentados pela comunidade? De que forma o projeto está a contribuir para mitigar esses desafios?**

- 4. De que modo o Projeto Agrofloresta *Bela Flor Respira* influenciou na constituição de um Grupo Comunitário?**

Anexo F – Vista Aérea Quinta Bela Flor em 1930.
Fonte: Arquivo Municipal de Lisboa, pelo fotógrafo Gustavo da Cunha Leitão.



Anexo G - Exemplar da grelha de análise vertical por entrevistado, aplicada à T3.

| Perguntas | Frase-chave | Observações de análise |
|---|--|---|
| Qual o envolvimento na Agrofloresta? | “Tenho aqui este duplo papel, por um lado sou coavaliadora deste projeto de financiamento europeu, que terminará este ano, e, por outro lado sou também participante da GlocalDecide, como tal vinculada àquele território por causa da loja.” | - Avaliadora do projeto MEDTown e dirigente associativa da GlocalDecide, entidade responsável pela Sala. |
| Qual o papel da GlocalDecide neste Projeto? | <p>“Esta associação conseguiu uma loja, um espaço não habitacional, no bairro da Bela Flor precisamente. Esta alocação de espaço à GlocalDecide foi intermediada diretamente pela antiga vereadora da habitação e do desenvolvimento local”</p> <p>“Nós tínhamos a sala, precisava de obras, e na verdade, foi esta mobilização coletiva. Portanto a ideia de a sala ser comunitária, ser um espaço de cogestão, do qual, de facto, a GlocalDecide é a entidade formalmente responsável e que assumiu as obras, mas no fundo ser cogerida pela comunidade, ser co-ssumida e ser cocriada!”</p> | - Entidade responsável pela Sala Comunitária. |
| Quais são os principais benefícios que identifica no Projeto para a comunidade local? | <p>“crianças e jovens que durante a pandemia encontraram aí um ninho para se poderem exprimir, para tocarem na terra, para verem coisas a crescer, para aprenderem sobre ciências, melhorarem as notas, assim várias coisas”</p> <p>“Primeira conquista que assinalaria é, desde logo, começar a haver uma dinâmica que te faz com que alguns serviços, oportunidades comecem a ser ali trazidas... podem não estar ali permanentemente, mas começam a estar pontualmente à disposição das moradoras e dos moradores. Tens um balcão do bairro para ajuda das pessoas a vários níveis: tudo o que é burocrático, informático, não sei quê... as pessoas poderem ir ali duas vezes por semana ter essa esse apoio tal”</p> <p>“Surgiu de uma forma muito orgânica a sala comunitária ser um espaço para as crianças e jovens, que vivem em casas sobrelotadas, poderem fazer os seus trabalhos de casa em paz e, quem sabe, terem algum apoio e orientação, quando precisam de estudar para testes... agora entra a GlocalDecide, abre o espaço da sala, faz as obras, e traz uma data de competências, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista social, cultural”</p> <p>“Começas a ter as pessoas mais velha, que se juntam. E por exemplo, um workshop de costura, não é apenas um <i>workshop</i> de costura. Traz as competências das pessoas esquecidas; traz sonhos que foram esmagados pela realidade; traz diferenças de género. Traz uma data de questões.”</p> <p>“Tens uma ADM Estrela, que está do outro lado da avenida, colado a Monsanto, que começa a ir uma vez por semana à Agrofloresta, no âmbito do projeto protocolado com a Junta, fazer este tipo disponibilizar este tipo de serviços.”</p> <p>“Depois uma dimensão subjetiva, mas que é muito importante e transversal a todas as idades, e que é as pessoas, envolveram-se, lutaram por algo, participaram, dedicaram o seu tempo, fizeram sacrifícios muitas vezes para isso. Pessoas que já estão habituadas a ser exploradas, aprendem que deixa de valer a pena se importarem com as coisas. Portanto, estás a mostrar e a evidenciar que vale a pena lutar pelas coisas e isto é, a meu ver, se não é a conquista mais importante é das mais importantes, de todas diria,</p> | <p>- Agrofloresta como um espaço de expressão das crianças e jovens num antigo espaço abandonado.</p> <p>- São as pessoas que identificam os serviços que lhes fazem mais falta, como os burocráticos e informáticos (Participação; Ação Conjunta)</p> <p>- Cocriação da Sala</p> <p>- Sala procura colmatar necessidades de estudo das crianças e jovens do Bairro e procura proporcionar aumento de competências de liderança e sociais.</p> <p>-Valorização social dos mais velhos e relações Intergeracionais. Espaço seguro para debates sobre questões mais profundas (trabalho de autoestima, sonhos...)</p> <p>- Espaço de Ação Conjunta e Abordagem Integrada e de Parcerias com comunidade e outras instituições (ex. AD Estrela)</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>em termos de desenvolvimento comunitário! A comunidade está a organizar-se está a juntar todas as perspetivas, obviamente com muito mérito das pessoas que estão no território a apoiá-las. Não estão a fazer por elas, não se estão a substituir; estão a apoiar, a dar as ferramentas necessárias”</p> <p>“E eu acho que esta é das maiores conquistas e um processo de desenvolvimento comunitário não pode avançar, não é sustentável se não houver estas conquistas da própria comunidade”</p> <p>“Não é por acaso que as pessoas continuam animadas, continuam a estar na sala comunitária, querem que a sala esteja sempre aberta, já estão empoderadas no próprio Grupo Comunitário porque são elas a levarem os assuntos a sistematizar estes problemas”</p> <p>“abre-se aqui com esta capacitação também a lógica das próprias pessoas podem candidatar-se a novos financiamentos, de base mais local, tipo BIP/ZIPs”</p> <p>“o processo estar a correr como está é que garante muito mais sustentabilidade quando acabar o projeto o financiamento que acabará até ao final em setembro deste ano.”</p> <p>“conseguiu juntar ali todas as organizações locais que estão ali no território e criar esta parceria para assegurar estas atividades e capacitar as moradoras e os moradores que vão participar nas várias atividades, definidas pelos vários grupos e pelas várias pessoas que têm estado nessa sala comunitária que têm sido e que têm sido ouvidas”</p> | <p>- <i>Empowerment</i> coletivo e individual. Participação. Ação Coletiva no território.</p> <p>- As Técnicas no terreno estão a capacitar as pessoas para que tomem elas as rédeas.</p> <p>- Processo de Desenvolvimento Comunitário não é sustentável sem conquistas da própria comunidade.</p> <p>- As provas deste <i>empowerment</i> são a constante presença das pessoas na Sala e no GC, com questões concretas que querem ver resolvidas.</p> |
| <p>Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pela comunidade? De que forma o projeto está a ajudar a enfrentar esses desafios?</p> | <p>“são oito pessoas a viver num T2 e não conseguem sequer tipo ver mínima concentração para poderem fazer uma conta um cálculo isto traz à tona a questão da educação, a forma como as nossas escolas estão criadas e as ausências que existem nesse nessa perspectiva sobretudo para aqueles que lá está, desde miúdos não tiveram de facto oportunidades iguais só porque estão numa escola pública, mas essa escola pública já tenta servir na, maior parte dos casos, miúdos que vêm de situações tendencialmente mais vulneráveis ou potencialmente mais vulneráveis”</p> <p>“traz o problema da educação formal, escola, traz um problema da habitação na cidade, traz o problema da falta de apoios e de investimento na nossas crianças e jovens fora do horário escolar”</p> <p>“um espaço que, como disse, está segregado, à semelhança de muitos dos outros bairros da habitação pública de Lisboa e de outros territórios, infelizmente, a população foi realojada e abandonada ali... portanto, tinhas ali uma ausência de respostas completa, e o exemplo prático disto é teres uma paragem de autocarro apenas recentemente no bairro, não teres um multibanco, teres uma mercearia pequena com preços inflacionados, dois cafés...”</p> <p>“Questões viárias, dos viadutos que o circundam; depois pelo declive, pela própria precipitação do local e depois, claro, pelos processos sociais, históricos, que deram aso ao realojamento das pessoas, em diferentes momentos, em diferentes partes do bairro, em diferentes frações do bairro e regimes habitacionais diferentes... há a cooperativa, há a habitação social e há uma micro segregação destes diferentes perfis de moradores.”</p> | <p>- Reflexo de outras questões estruturais (ex. da educação formal, da estrutura da escola, da atribuição das escolas por morada de residência)</p> <p>- Espaço segregado do resto da cidade; população realojada e abandonada; ausência de serviços e respostas integradas – paragem de autocarro é muito recente</p> <p>- Falta de acessibilidades viárias, declive inclinado do local, diferentes processos de realojamento no Bairro, regimes habitacionais diferentes com a cooperativa e habitação social.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>De que forma o Projeto da Agrofloresta Bela Flor Respira contribuiu para a criação de um Grupo Comunitário?</p> | <p>“Sim, vou firmá-lo explicitamente que o GC é o resultado lógico deste processo todo de participação. Porque toda esta participação das pessoas obviamente poderia ficar só pela sala comunitária”</p> <p>“Portanto, se nós fizermos uma intervenção de desenvolvimento comunitário efetivamente honesta e integrada que em vista as pessoas como um todo e as pessoas, não como um átomos separadas entre si, mas como também sempre em relação umas com as outras, com o estado, com o sistema económico dominante com a cultura e tudo mais, para mim o resultado lógico disso é desaguar de facto num grupo comunitário porque é o único espaço efetivamente democrático que nós temos enquanto cidadãos enquanto experiência disseminada em Lisboa pelo menos das pessoas poderem, mesmo sem estudos nenhuns terem completamente iletradas, poderem participar de igual para igual com uma pessoa que tem um doutoramento, com uma técnica, dirigente de uma instituição pública, de um membro governo eleito municipal, ou da junta de freguesia, ou até do governo central... é o único espaço que permite isso”</p> <p>“Por isso sim, o GC parece-me ser claramente um pináculo de um processo participativo. Todo esse processo participativo, toda essa massa orgânica pode encontrar-se e pode sistematizar e canalizar, por um lado as suas frustrações, as suas ânsias, mas também os seus desejos, os seus sonhos, as suas as suas utopias e fazê-lo de uma forma muito aberta e construtiva. (...) pessoas diferentes de si pessoas com a mesma falta de poder, pessoas com mais poder, mas todos ali com uma qualidade igual: que é o direito a terem igualmente vozes e serem tão válidos como qualquer outra pessoa em termos de legitimidade para falar e para poderem opinar e participar contribuir.”</p> <p>“Acho que o GC veio colocar a Bela Flor no mapa, também político, porque as atividades da comunidade não tinham recebido muita atenção por parte do executivo da Junta.”</p> | <p>- O GC é o único espaço em Lisboa de participação efetiva, próxima e com resultado – Abordagem integrada com a comunidade e atores locais num Território; Ação Conjunta; Participação; Empowerment</p> <p>- Os convites são realizados por e-mail para os parceiros institucionais</p> |
| <p>Reflexões para discussão</p> | <p>“Esta dimensão da sustentabilidade, que é um dos grandes dramas deste tipo de projetos, não é? Deste tipo de projetos de desenvolvimento comunitário. O financiamento é curto, dura o tempo normalmente só para dar a ignição e depois acabou-se e e “adeus financiamento os animadores comunitários, adeus associação que ganhou a promoção do projeto e tudo mais”</p> <p>“Todos os projetos de desenvolvimento comunitário deveriam procurar deixar pelo menos esta possibilidade de haver esta plataforma, pode não se chamar GC, pode ser Assembleia de moradores, pode ser plataforma, podem tipo pode ser com outro nome qualquer, mas este espaço coletivo, informal, que sirva de ponto de encontro, né? Para poderem debater e chegar a consensos e também a diferenças, não é?”</p> | <p>- O financiamento dos Projetos de DC e a sua sustentabilidade futura.</p> <p>- Todos os Projetos de DC deveriam ter uma plataforma organizada de participação.</p> |

Anexo H - Exemplar da grelha de análise horizontal por pergunta, aplicada no tratamento de dados das entrevistas.

| Como importância desta educação ambiental para o bairro da Bela Flor? | | Implicações Metodológicas dos conceitos |
|--|---|---|
| M1 | Muito importante; Convívio entre adultos e adultos e crianças – (Relações Intergeracionais); Mais cuidado no gasto da água; Sentimento de união e participação; População sente-se ouvida e apoiada pelas técnicas no terreno (Relação Emocional); | Participação Identidade e Pertença Consciência Ambiental Relação Emocional com as técnicas no terreno |
| M2 | Convívio entre as crianças; Sente que é um momento em que convive com alguém; Importância de poupar água; Já aprendeu coisas novas, diferentes da agricultura tradicional, sobre agricultura sintrópica; População sente-se ouvida e apoiada pelas técnicas no terreno; Os moradores juntam-se para resolver problemas o Bairro (ex. árvores que necessitam de ser abatidas) | Participação Identidade e Pertença Consciência Ambiental Aprendizagens autónomas Relação Emocional com as técnicas Ação Conjunta |
| T1 | Muito importante para as crianças, permite brincadeira ao ar livre e aprendizagem em simultâneo; Reforço da autoestima e competências das crianças (sentem-se à vontade para propor) Participação voluntária dos vizinhos (ex: levam sementes para semear) Espaço em constante remodelação para estar adaptado para todos, consoante as necessidades da população; Espaço usado por outros stakeholders para outras iniciativas de Educação Ambiental Valorização social do conhecimento dos hortelãos mais velhos, que estavam ligados a uma ruralidade | Participação Aprendizagens autónomas Empowerment individual Identidade e Pertença Ação Conjunta |
| T2 | Evolução de espaço de educação e troca de alimentos para formações de agricultura sintrópica; Contacto com a Natureza; Convívio entre as crianças e entre participantes e alívio do stress; Aumento das relações interpessoais e do afeto emocional entre os participantes; | Flexibilidade de Ação Participação Identidade e Pertença |
| T3 | Espaço de expressão de crianças e jovens; Pessoas identificam as próprias necessidades e participam assiduamente nas dinâmicas; Cocriação de atividades e dinâmicas; Aumento de competências de liderança e sociais; Objetivos escondidos: há espaço para discussão de outras questões; Valorização social do conhecimento dos mais idosos - Relações Intergeracionais; | Participação Empowerment coletivo Ação Conjunta Avaliação Permanente |
| T4 | Valorização social do conhecimento dos mais idosos; Desconstrução e entendimento do conceito de Agrofloresta Objetivos escondidos: redes de apoio, ocupação de tempos livres, procura de outro ritmo, redes de vizinhança. Participação e convívio entre mais idosos; O facto de ser um projeto de educação ambiental ser “à porta de casa”, integrado no Bairro também permite um maior envolvimento das pessoas com o espaço (das crianças para os adultos) Trabalho de competências de forma mais autónoma; Espaço usado por outros stakeholders – maior visibilidade do Bairro e permeabilidade à cidade. | Participação Aprendizagens autónomas Identidade e Pertença Empowerment individual e coletivo Abordagem Integrada e Parceria |

Anexo I - Grelha Observação da Visita da Escola Mestre Querubim Lapa, dia 05/06/2023.

| DIMENSÕES | PARÂMETROS (Gil,1999) | OBSERVAÇÕES | COMENTÁRIOS |
|-----------------|---|--|---|
| SUJEITOS | <ul style="list-style-type: none"> - Quem são os participantes? - Quantos são? - Idades? - Como se expressam? | <ul style="list-style-type: none"> - Alunos do 1º ano da Escola Querubim Lapa, Campolide - 19 crianças - Idades entre os 6 e os 7 anos. - Movimentos do corpo relaxados, enérgicos, simpáticos e entusiasmados. Alunos mais introvertidos que outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Era a terceira vez que os alunos iam à Agrofloresta, pelo que já conheciam as técnicas responsáveis e mostraram-se muito simpáticos e entusiasmados por continuar as atividades naquele espaço: a dinâmica hoje era sobre a colheita de alimentos. Esta deslocação resulta da parceria com a ADM Estrela e as atividades da Educação Não-Formal ambiental são sempre adaptadas ao público pela técnica responsável pela dinamização social do projeto. -Mostraram-se curiosos relativamente à minha presença e quiseram saber mais sobre mim: nome, idade e o que estava ali a fazer. Incluíram-me logo no grupo e nas brincadeiras deles. - Foi feita a divisão do grupo para ser mais fácil a logística e decidiu-se que quem tinha estado na Agrofloresta, iria visitar uma horta de outro lado para desenvolver outras atividades. A duração da atividade tinha a duração esperada de 45 minutos. |
| CENÁRIO | <ul style="list-style-type: none"> - Onde se situam? - Características desse local? Como se relacionam com o espaço? | <ul style="list-style-type: none"> - Espaço designado da Agrofloresta da Bela Flor. - O espaço possui várias plantas de espécies variadas, característica de uma agricultura sintrópica; há galos e gatos; o espaço possui uma rampa de acesso em madeira para um melhor acesso. | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos fazem uma fila de 2 a 2 e seguem desde o local da entrega do autocarro para o local da Agrofloresta. Estão muito enérgicos e a tendência é a mexer, perguntar e desviar a atenção para vários estímulos que encontram. - Há alguma dificuldade por parte de ambas as técnicas em focar completamente a atenção dos alunos por mais de 2 minutos em determinadas atividades, uma vez que estes estão em contacto com vários estímulos e querem ter momentos de brincadeira livre. Intervêm comigo várias vezes, e eu com eles no sentido de perceber o que mais gostam naquele espaço. Obtive respostas como “gosto muito de brincar na natureza!”; “este é o melhor momento do dia”. Quando questionei o porquê, referiram-me que “gosto muito dos bichinhos e onde eu moro não há”, ou “porque gosto de brincar com os meu amigos neste espaço e gosto muito das senhoras daqui, são muito simpáticas”. |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|---|
| <p>DINÂMICAS SOCIAIS</p> | <p>- Como se relacionam entre si? E com as técnicas?</p> <p>- Como se processa a dinâmica educativa?</p> | <p>- Descontraídos, a tratá-las por “tu” com confiança para fazer perguntas e ter autonomia para se deslocarem no espaço.</p> <p>- A dinâmica foram 45 minutos, devido a um atraso por parte da Escola, pelo que algumas dinâmicas de colheita e prova de alimentos foram encurtadas. É feita a prova de alface e curgete.</p> | <p>- As crianças mostravam uma postura relaxada, confiantes e com brincadeiras entre si, que revelavam um à-vontade de quem se conhece há algum tempo. Têm brincadeiras entre eles, com uma distinção, ainda que tímida, entre géneros: os rapazes têm brincadeiras com pedras e paus, enquanto as raparigas procuram alimentos para colher e flores.</p> <p>Relacionam-se com as técnicas de maneira bastante descontraída, com linguagem informal e adequada à idade.</p> <p>- A dinâmica educativa é repartida entre ambas as técnicas, com a técnica da agrofloresta a assumir a parte mais científica da agricultura e a técnica comunitária co a parte mais lúdica e de entretenimento.</p> <p>A dinâmica é sobre a fase de colheita dos alimentos, e, por isso, dirigem-se para o canteiro dos tomates e vão analisando as suas características. De seguida, para o canteiro das alfaces e das curgetes, ondem fazem a colheita de alguns exemplares. Como o tempo de atenção é muito reduzido, as técnicas aceleram algumas etapas, mas obtêm sempre resposta às perguntas que fazem e aos desafios que pedem.</p> <p>Todas provam as curgetes, uns mais relutantes que outros, e as opiniões são diversas. Entendi que alguns deles nunca tinham comido alface ou curgete e estavam bastante entusiasmados.</p> <p>Ouvem-se comentários como “<i>este foi o melhor dia de sempre aqui na agrofloresta!</i>” e “<i>gosto muito de estar aqui contigo</i>” (para a técnica comunitária).</p> |
|---------------------------------|--|--|---|

Anexo J - Grelha Observação da 2ª reunião do GC.

| Reunião Grupo Comunitário da Bela Flor – Dia 03/06/2023 às 15h | |
|---|--|
| DIMENSÕES | INDICADORES |
| Ano de criação | 2023 |
| Tipo de participantes | <p>Total de 14 participantes.</p> <p>Institucionais: Autarquia municipal (com uma vereadora do Desenvolvimento Local e as duas técnicas da câmara do projeto financiado pelo MEDTOWN) e autarquia de freguesia (com presidente da junta de freguesia de Campolide e um vereador);</p> <p>Organizações de Economia Social e Solidária: Bela Flor – Cooperativa de Habitação e Construção, C.R.L (com o presidente e mais um membro); GlocalDecide – Associação para a Democracia, a Cidadania e o Desenvolvimento (com o presidente)</p> <p>Da Comunidade: Moradores a título individual (7 moradores). A moradora mais velha tinha 85 anos e o mais novo 31 anos. Destes 7 moradores, 3 têm/tiveram ligação direta com projeto da Agrofloresta.</p> |
| Local da reunião | Espaço da Cooperativa da Bela Flor. |
| Periodicidade das reuniões | Reuniões mensais com o horário escolhido em plenário na última reunião do GC, aos sábados. |
| Coordenação das reuniões | Reunião moderada por uma das técnicas e com ordem de trabalhos definida pela Comissão Comunitária. |
| Tipo de convite | Por email, para as instituições parceiras pela Comissão Comunitária. |
| Participação dos moradores | <p>Número menor de moradores do que na primeira reunião.</p> <p>Os moradores presentes revelam-se bastante participativos, a expressar opiniões e a reivindicar os seus direitos junto das instituições representadas.</p> <p>Há uma relação de colaboração e cooperação entre moradores e parceiros institucionais. Os técnicos ouvem e propõem após ouvir os moradores e há troca de ideias, tarefas e planeamento entre eles.</p> |

| DIMENSÕES | INDICADORES | Conteúdos abordados na reunião |
|---|---|--|
| Urbanismo e uso do espaço público | Espaços públicos comuns Jardins e espaços verdes | <p>O presidente da JF assegurou que o concurso público para as obras de reabilitação previstas para os parques infantis e de envelhecimento ativo no Bairro (a fim da respetiva certificação) irão acontecer no mês de agosto.</p> <p>Os moradores levantaram a questão de reabilitação do espaço do antigo ringue do Bairro, propriedade da Cooperativa, com recurso a financiamento, devido à sua importância histórica para os moradores e ao seu possível aproveitamento para eventos comunitário.</p> <p>Ficou o compromisso de a Cooperativa fazer um levantamento junto com os moradores das habitações.</p> |
| Edificado e conservação dos lotes | Higiene e conservação da habitação | <p>Foi feito um levantamento acerca das questões identificadas na reunião passada relativas à manutenção deficitária das habitações por parte da Gebalis, a fim de perceber o seu sentido de resolução.</p> <p>Referência à existência de dois tipos de grupos sociais dentro do Bairro: os moradores da habitação da cooperativa e os moradores das habitações da Gebalis.</p> <p>Indicação por parte dos moradores de um sentimento de abandono devido a esta falta de manutenção: referência a partes degradadas nos prédios, com fissuras e problemas com o esgoto.</p> <p>Ficou o compromisso da criação de uma Comissão composta por elementos do GC para levantamento de problemas, junto dos moradores para serem dirigidos à Gebalis.</p> |
| Ambiente comunitário e relação de vizinhança | Diferenças de apropriação do espaço Diferenças de entendimento individual/coletivo | <p>Referência a queixas de alguns moradores do prédio onde está localizada a Sala Comunitária devido a perturbações na passagem para a entrada, em dias de festa de aniversário.</p> <p>Ficou o compromisso da técnica comunitária em partilhar esta informação com os moradores que utilizam a Sala Comunitária, no sentido de encontrar a melhor solução para ambas as partes, sem prejudicar a realização e atividades e a passagem dos moradores do prédio.</p> |
| Festas e Convívios | Eventos de projetos | <p>Levantamento dos bens materiais em falta para a realização do arraial e das marchas populares no Bairro, no próximo dia 24 de junho. Reforço por parte da autarquia da JF do total apoio para o que for necessário. Moradores referiram que os restantes moradores que participam nas atividades da sala comunitária estão entusiasmados e vêem este evento como uma oportunidade de maior união entre os dois grupos de moradores do Bairro.</p> |