

## Os Documentos da Rede de Educação 10 Documentos para Inspiração do Trabalho com Educação e Desenvolvimento no sul

### O Que São Estes Documentos e Como se Utilizam?

Os Documentos da Rede de Educação são documentos (curtos), de 4 páginas, apresentando elementos significativos para a planificação e monitoria de programas de educação no sul; também apresentam uma explicação possível do que é, para nós, a qualidade de um bom programa de educação.

Estes documentos são preparados por membros da rede de educação do grupo dedicado ao tema 'Aprendizagem e Desenvolvimento' num processo combinado, em que os membros individuais escolheram o assunto e o conteúdo com base nos seus próprios conhecimentos e experiência de trabalho, nas respectivas organizações. Além disso, os documentos são inspirados em conferências e workshops profissionais internos da própria rede. Entretanto, os documentos não devem ser considerados de investigação científica, nem uma lista de resultados conclusivos, mas simplesmente documentos baseados em experiências sobre o que pode funcionar no trabalho com o desenvolvimento da educação no sul. Além de recomendações para o trabalho prático, na maioria dos documentos também há debates sobre os dilemas e os desafios associados com os vários assuntos.

O alvo dos documentos é cada ONG do norte e do sul trabalhando com programas de educação, ou projetos em que a educação é um componente essencial. Estes documentos podem servir como listas de verificação, ou diretrizes para o trabalho com estes assuntos, se forem considerados relevantes. Estes documentos também podem servir de base para diálogos e compreensão compartilhada entre atores (isto é, uma ONG do sul e uma ONG do norte) em relação a um ou mais assuntos em que cooperem. Enfim, podem servir para processos de melhoramento ou debates internos em organizações individuais. Em outras palavras, a intenção dos documentos é funcionar como uma ferramenta flexível que *pode* ser usada assim como é, mas que também pode ser adaptada e ajustada para atender às necessidades e/ou a uma composição sem igual de uma específica: organização, caso de cooperação ou projeto.

Estes documentos estão à disposição em dinamarquês, inglês, espanhol, português e francês, e podem ser transferidos em [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk). Se tiver sugestões para mudanças ou melhoramentos dos documentos, entre em contacto connosco. Também gostaríamos de ouvir as suas experiências se usar estes documentos na prática.

### O Que É a Rede de Educação?

O objetivo da rede de educação é fortalecer a capacidade de especialização das ONGs em relação ao trabalho com educação no sul - para acumular e comunicar conhecimento especializado, possibilitar coordenação e contribuir para ajudar a realização de debates políticos sobre educação e desenvolvimento. Esta rede surgiu em 2000 quando várias ONGs juntaram as próprias forças nesta rede de educação com o objetivo de fortalecer a assistência às ONGs dinamarquesas em termos de

educação. Desde 2004, a rede tem actuado em atividades em rede baseadas em financiamentos da Danida; actualmente a rede tem mais de 30 organizações membros. As actividades da rede de educação incluem: reuniões na volta para casa, workshops, conferências, estudos e publicações sobre assuntos educacionais. Aproveitamos eventos como debate para trazer à ribalta a assistência dinamarquesa para a educação; a Rede também tem numerosos grupos por tema que formam um fórum de formação inter-organizacional e que partilham experiências. Estes grupos por tema reúnem-se aproximadamente uma vez por mês e são abertos a todos os membros da rede, sejam eles voluntários ou funcionários.

Conheça mais no nosso site Internet: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)

## Índice

### **1. Supervisão de Professores**

Descreve um método de desenvolvimento de práticas profissionais de professores mediante observação e reflexão conjunta – contrastando com a supervisão autoritária e arbitrária com a qual muitos professores do sul estão acostumados.

### **2. Qualidade do Ensino**

Tem sido difícil os profissionais e cientistas definirem com precisão o que é a qualidade no contexto do ensino e da instrução. Este documento apresenta vários assuntos relevantes para debate.

### **3. Gênero e Educação**

Debata por que a igualdade do gênero é importante para a educação, e por que para esta igualdade ainda não se tomaram as medidas recomendadas para o apoio do processo do trabalho mirando chegar a esta igualdade.

### **4. Educação na Língua Materna e Bilíngüe**

Descreve e explica as vantagens e as desvantagens de vários métodos para tratar o ensino na língua materna e a bilíngüe em sociedades onde convivem várias culturas e segmentos de população. Este documento apresenta várias recomendações políticas e didáticas.

### **5. 'Melhores Práticas' em Programas de Educação**

Debata não apenas as várias definições de Melhores Práticas, mas também as conseqüências das mesmas quando colocadas em prática em contextos educacionais, e os desafios na utilização deste conceito em projetos de educação.

### **6. Patrocínios de Causas na Educação**

Apresenta uma abordagem baseada nos direitos a patrocínio de causas na educação incluindo sugestões para medidas práticas a nível local, nacional e internacional, assim como maneiras para avaliar o patrocínio de causas.

### **7. Sustentabilidade em Programas de Educação**

Explica aspectos financeiros, organizacionais e político/sociais da sustentabilidade com exemplos no contexto da educação e tenta esclarecer vários desafios associados com os mesmos.

### **8. Alfabetização**

Apresenta numerosas abordagens e exemplos concretos de alfabetização de adultos e adolescentes, e menciona vários aspectos significativos que vale a pena levar em consideração no planejamento de programas de alfabetização.

### **9. Desenvolvimento de Competências Técnicas e Vocacionais (DCTV)**

Apresenta uma definição deste campo muito amplo e idéias para o planejamento de programas para fomentar competências técnico/profissionais com o objetivo de fornecer emprego para adolescentes e adultos.

### **10. Trabalho Voluntário na Educação**

Apresenta vários aspectos do trabalho voluntário e do trabalho na educação no sul, assim como desafios e possíveis soluções em relação às várias expectativas do trabalho voluntário.

## **Conjunto de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas**

**Documento n.º 1:**

### **Supervisão de Professores**

#### **Definição**

A supervisão é um método/uma ferramenta para desenvolver o trabalho profissional de professores. É realizada mediante observação do ensino seguida por uma reflexão de retorno/partilhada.

O objetivo da supervisão é fortalecer a qualidade e a eficiência de ensino em escolas não apenas formais, mas também informais, e este método pode ser empregado para professores com formação, ou mesmo sem.

#### **Modelos para supervisão**

O ensino nos países em vias de desenvolvimento freqüentemente não estão à altura da qualidade e eficiência desejada por pais, alunos, professores e autoridades. A supervisão foca-se especialmente no professor individualmente e nas suas competências profissionais, pedagógicas e pessoais. Estas competências não são estáticas, mas têm a capacidade de serem desenvolvidas e fortalecidas. Há vários modelos de supervisão:

##### **1. Controle pedagógico profissional**

A supervisão na sua forma mais simples é um meio de controle. Esta forma é freqüentemente empregada por autoridades e organizações doadoras para verificarem se a escola e os professores chegam aos objetivos que foram estabelecidos, por ex. no currículo. Em outras palavras: Controlando se o professor está trabalhando de maneira satisfatória. Freqüentemente são formulários padronizados em que o supervisor avalia a maneira em que o professor realiza várias tarefas. Neste modelo, a supervisão caracteriza-se por: Conselhos críticos negativos ressaltando o quê e como - deve ser corrigido. As mudanças dos métodos do professor, se houver, serão apenas em pequena medida resultado das reflexões do próprio professor.

##### **2. Desenvolvimento pedagógico profissional**

A supervisão pode focar-se no desenvolvimento das competências pedagógicas do professor. O supervisor observa e propõe comentários e conselhos ao professor, e pode indicar maneiras para o professor trabalhar no futuro. Isto até pode ser baseado em acordos e planos de acção. Pode ser complementado com uma simulação pedagógica profissional para o professor identificar boas abordagens e práticas para o ensino, mediante observação da maneira que outros professores leccionam, e tentando colocá-la em prática. É importante em qualquer avaliação que a pessoa sendo avaliada receba retorno por escrito ou em forma de informações, conselhos ou indicações. Este retorno pode ser apresentado em uma situação na qual não haja possibilidades de o professor fazer perguntas ou debater o conteúdo do retorno. Por outro lado, também pode ser feito de maneira que envolva activamente o professor na descrição, bem como na avaliação das observações e da formulação das mudanças comportamentais recomendadas e das acções necessárias. Desta maneira a supervisão pode ser importante para a utilização dos métodos de ensino pelo professor, mas

raramente supre carências no conhecimento e na capacidade do professor. Neste caso, são recomendados cursos ou educação complementar.

### 3. Supervisão para reflexão e auto-desenvolvimento

O objetivo desta forma de supervisão é fazer o professor considerar e analisar a maneira em que leciona, mediante perguntas e diálogo. É importante o supervisor e o professor esforcem-se para empregar uma linguagem comum utilizando as mesmas palavras e os mesmos conceitos para descreverem o ensino observado. O professor deve aprender a considerar a própria maneira de ensinar de maneira crítica e não temer apresentar os próprios erros e dúvidas. O resultado esperado é o professor achar um modo melhor para fazer o que faz, talvez com a assistência do supervisor. O supervisor não deve dizer ao professor qual é o “bom ensino”, nem deve manipular o professor na direção de um determinado padrão de ensino. Em outras palavras, este método de supervisão deve fazer o professor refletir para não actuar apenas com rotinas (ou pior: O professor dar a impressão que está trabalhando apenas pelo salário), mas sentir-se realmente responsável pelo que acontece na sala de aula. O diálogo de supervisão deve ter como resultado o professor tornar-se capaz de justificar o próprio modo de lecionar, ou seja: “o quê”, “como” e “por que” está lecionando, de maneira que os alunos não precisem indagar-se: “Por que estamos fazendo isto?” Esta “boa” supervisão, cujo objetivo é estimular o professor a refletir sobre a própria maneira de ensinar, fortalecerá a auto-confiança do professor porque não exerce controle. (“O supervisor escuta o que digo – e acredita que eu posso conseguir!”). Este “diálogo sem dominação” - em vez de apenas comentários freqüentes do supervisor - é baseado nas seguintes perguntas do supervisor: O que correu bem no seu modo de ensinar? – Porquê? – O que não correu bem? – Porquê? – Poderia ter sido feito de maneira diferente?

### 4. Supervisão em grupos

A supervisão pode ser realizada em um grupo de professores ou para todos os professores de uma escola. Um professor pode ser parte de uma equipe de professores, ou pode ser responsável pela oferta total de uma escola. A supervisão pode ser realizada em um grupo de professores durante um longo tempo, com o supervisor ajudando a chegar-se ao aprendizado e reflexões partilhados. Os professores participantes podem ser preparados para supervisionarem-se uns aos outros, isto freqüentemente é uma vantagem porque os professores estarão em termos paritários. Um professor que assistir outros professores lecionando, poderá identificar boas abordagens de ensino e tentar aplicá-las no próprio modo de ensinar. Assistir outras pessoas lecionando freqüentemente pode melhorar certas percepções que contribuem para a auto-avaliação, debates e mesmo imitação.

## **Questões para reflexão**

O que são as boas práticas? A supervisão pode contribuir para suportar e desenvolver as competências do professor não apenas em termos de métodos de ensino, mas também em relação aos conteúdos profissionais do ensino. Entretanto, na nossa opinião, o objectivo também é suportar o professor para que passe a ser um professor 'reflexivo'. Se educar é desempenhar um papel na transformação e não apenas reproduzir maneiras já existentes para fazer as coisas, este tipo de professor é uma condição necessária (mas não uma garantia). A pré-condição para este tipo de supervisão é uma educação/formação dos supervisores para supervisionarem não apenas controlando, mas estimulando o professor a reflectir sobre a própria maneira de trabalhar e, no longo prazo, possibilitando que o professor empregue esta reflexão no seu trabalho diário (da maneira descrita acima, no modelo 3: Supervisão para reflexão e auto-desenvolvimento - e no modelo 4: Supervisão em grupos).

As ONGs do Norte freqüentemente têm visões próprias em relação ao ensino: Deve mirar a estimular a independência dos alunos, as suas habilidades para pensarem de maneira crítica, participarem em diálogos democráticos etc. O modelo 3 acima também visa especificamente tornar o professor independente e fazê-lo refletir sobre si mesmo, bem como ter capacidade para tomar iniciativas independentes para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Em culturas em que a lealdade à tradição e às autoridades seja prevalente,, este método tocará alguns dos valores fundamentais do professor e será um processo longo e complicado.

Outro desafio é a experiência do professor com a responsabilidade e a pressão das diretrizes gerais para o ensino. Isto limita o desenvolvimento da qualidade do ensino. As diretrizes e o quadro geral material podem ser tão “limitativos” que podem ser necessárias mudanças em outro nível. Neste caso, será relevante as ONGs do norte cooperarem com os parceiros do Sul tentando influenciar a política de educação em geral.

### **Cenário teórico**

- A base da supervisão como a do modelo 3 é uma concepção de ensino inspirada em John Dewey, Paulo Freire e David Kolb entre outros.
- O princípio da introdução da reflexão na supervisão como a do modelo 3 é baseado em autores como Donald Schön, Peter Jarvis e Jack Mezirow.

### **Leituras complementares**

- Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff (red): *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur 2002.
- Schön, Donald: *Educando o Profissional Reflexivo*: Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.
- Illeris, Knud: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag 2006.
- Jarvis, Peter: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge 2006.
- Mezirow, Jack: *Learning as Transformation*, Jossey-Bass 2000.

#### **Conjunto de ferramentas da rede de educação de ONGs dinamarquesas**

Este conjunto de ferramentas é constituído por documentos que apresentam elementos essenciais para projectos e monitoramento de programas educacionais em países em via de desenvolvimento. Os conjuntos de ferramentas baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresenta as visões das mesmas sobre os padrões de qualidade nos programas educacionais. Podem ser empregados como listas de verificação ou diretrizes, e como base para mais trabalho interno nas organizações. Também podem ser empregados na cooperação com parceiros de países em via de desenvolvimento para esclarecer conceitos e desenvolver qualidade, bem como para preparar pessoal novo e voluntários. Também são relevantes na fase inicial de novos programas. As organizações componentes desta rede são 24 ONGs dinamarquesas, todas trabalhando com educação em países em via de desenvolvimento. Para maiores informações, consultar: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) (apenas em dinamarquês).

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas

### Documento Nº 2:

### Qualidade do Ensino

#### **O que queremos dizer com "qualidade"?**

Quem não quer qualidade? Todos querem, é claro, mas “qualidade” não é uma característica ou propriedade que se possa ver ou medir, ou pesar. É difícil quantificar e, ao mesmo tempo, parece que todo o mundo tem uma opinião a respeito. Além disso, a “qualidade de ensino” é realmente difícil de definir. Pouca gente tentou isto, na opinião de Eva Johannessen, uma pesquisadora norueguesa que leu uma grande quantidade de relatórios de vários cantos do mundo nos seus extensos estudos acadêmicos. Há quem busque uma definição universal e objetiva; outros observam como a qualidade está coligada com o que acontece na sala de aula. Em todo o caso, a definição de “qualidade de ensino” de qualquer pessoa sempre está coligada com a teoria da mesma sobre o que é um “bom ensino”.

#### **Ensino e aprendizado – em si**

O ensino é o que o professor faz, sem qualquer garantia que os alunos aprendam alguma coisa com esta actividade do professor. Muito ensino tem como resultado nenhum aprendizado, e muito aprendizado acontece sem ensino: fora dos quadros da escola formal. Primeiramente, o ponto inicial deste documento é a educação formal. Um bom ensino quase nunca é conseguido com truques e dicas – ou com as idéias sobre o assunto que por acaso tivermos no momento. Para haver sentido, falando-se de "qualidade de ensino", o ensino deve ser compreendido como uma actividade com finalidade, ou seja, a razão para a actividade, encontra-se numa meta ou objetivo específico. Além disso, deve ser ensinado “alguma coisa”: um conteúdo de aprendizagem para os alunos conseguirem mais conhecimentos ou tornarem-se mais competentes. A aprendizagem é ligada às actividades do aluno e o resultado é um novo comportamento ou uma nova competência que não havia antes destas actividades de aprendizagem. Portanto, o que um aluno aprende pode ser resumido em três categorias:

- Concreta, ou seja: conhecimento, visão, compreensão.
- Formal, ou seja: capacidades, uso de métodos, maneiras de aprendizagem.
- Ética, ou seja: atitudes – em relação ao conteúdo do aprendizado, às demais pessoas e à vida.

Portanto, uma primeira característica do ensino é a capacidade do professor em formular “O quê, Como e Porquê” do ensino. O que os alunos devem exatamente fazer/ver/entender/esperar? – Qual é a melhor maneira de aprenderem algo? – Por que é boa ideia eles aprenderem algo? Ensino e aprendizagem devem parecer ter um significado também para os alunos, e não apenas para os professores, para nenhum aluno ter de perguntar, “Por que tenho de trabalhar realmente com isto?” A reflexão do aluno sobre o objectivo ou finalidade de se encontrar numa situação de aprendizagem e a compreensão da situação são decisivas para a atitude do mesmo em relação ao ensino e, por isto, tornam-se pré-requisitos para a qualidade do ensino. Uma primeira tentativa de definir “qualidade do ensino” pode muito bem ser: “O ensino/aprendizagem tem qualidade quando os alunos também aprenderem qual é a finalidade/objectivo das actividades de aprendizagem.”

#### **O Quadro Geral das Condições de Ensino**

Uma análise mais profunda da qualidade do ensino deve concentrar-se nos muitos factores que tiverem efeitos nas actividades de aprendizagem, - costuma ser chamado o 'quadro geral' das condições de ensino. Assumimos que o quadro geral das condições influencia o desempenho dos

alunos e, na falta de alternativa melhor, muitas vezes vemos o quadro geral ideal das condições como o objectivo da qualidade. Acreditamos que o ensino numa sala de aula bem equipada seja mais eficaz que de baixo de uma árvore, assim como assumimos que as classes com poucos alunos sejam melhores que as com muitos e assim por diante. Entretanto, nenhum estudo comprovou qualquer conexão simples ou direta entre o quadro geral das condições e o ensino de qualidade. Pelo contrário, a conexão entre recursos e resultados parece ser bastante complexa. Por isto, uma verdadeira classificação da qualidade de qualquer acção de ensino deve depender de uma análise mais profunda do conjunto de recursos, actividades e resultados, - na opinião de Johannessen, mesmo quando nos limitarmos a medir o quadro geral das condições - porque assumimos que o quadro era um sinal de qualidade - temos de estar conscientes que estas condições não são nítidas. Mudam no tempo e no espaço, dependem da cultura, das condições de vida, da economia – e muito mais. Enfrentando diferenças tão marcadas como os recursos materiais e humanos, temos de desistir de uma definição universal de “qualidade de ensino”.

### **Qualidade e Relevância**

Em muitos lugares do mundo, a gente se queixa que os objetivos e o conteúdo do aprendizado na escola são costumes velhos e tradições, sem nenhuma relevância para os alunos e a sociedade. Mas relevância não quer dizer apenas que o currículo, o conteúdo do aprendizado deve ser um modo de fomentar “uma vida melhor”, - não apenas para o indivíduo, mas bem para a comunidade. Relevância também tem a ver com o nosso ideal de processo de aprendizagem a partir das experiências, dos problemas e dos interesses de quem aprende, e que se realiza com uma linguagem que o aluno entende. Na relevância, também incluímos a ajuda que o professor receber para “erguer” as experiências dos alunos até um nível mais alto de conhecimento, - uma ajuda para generalizar as contribuições dos alunos. Do nosso ponto de vista cultural, pode-se acrescentar que os alunos devem aprender a ver coerência, significado e estrutura; aprender a fazer perguntas críticas e a analisar, até para conseguirem a consciência política e as qualificações necessárias para participarem numa sociedade democrática.

### **Qualidade, Escola para Todos, - e o Papel dos Pais**

A qualidade tem uma influência considerável no fato de os alunos serem inscritos pelos pais numa escola para todos e no fato de abandonarem a escola. Para tornar a escola atrativa para as crianças e elas continuarem vindo - mesmo as mais pobres – é necessário os professores estarem: presentes, motivados e serem competentes. É necessário ter suficiente material didático, livros de texto e haver condições para os alunos sentirem-se seguros e serenos. Entretanto, a idéia de qualidade que os pais têm nem sempre é a necessária para conseguirmos um bom aprendizado. Sem dúvida, na experiência de muitos pais, pode haver aprendizagem apenas numa atmosfera autoritária. Esta será a avaliação da qualidade para estes pais. Se esta atmosfera mudar, provavelmente os pais vão se opôr. Além disso, principalmente para as meninas continuarem na escola, é importante as instalações sanitárias serem satisfatórias e as meninas não estarem sujeitas a abusos nem discriminações dos professores ou no conteúdo dos livros de texto.

### **Qualidade e Professores**

Muitas vezes afirma-se que um professor qualificado e bem pago criará um ensino mais eficaz. Vários estudos tiveram dificuldades para confirmar esta afirmação. É claro que também depende da qualidade da formação do próprio professor. Em vários países, a formação dos professores parece sofrer de muitas carências: há pouca conexão entre teoria e prática; os professores não são preparados de maneira apropriada para enfrentar a maioria das dificuldades frequentes do trabalho; não há acompanhamento dos professores recém-formados; os cursos práticos não têm nada a ver com as tarefas quotidianas do professor. Para haver qualidade no ensino é necessário haver qualidade na formação dos professores.

### **Qualidade e Métodos de Ensino**



Também pode ser muito difícil provar quais métodos de ensino podem possibilitar aprendizado melhor que outros. Hilbert Meyer, um pedagogo alemão, baseou um seu trabalho em estudos empíricos internacionais, que o levaram a sugerir oito características do bom ensino. Deve ser possível observá-las, sugere Meyer e, posteriormente, colocá-las em prática. Não apenas os alunos, mas também os professores têm capacidade para implementar estas características que também servem para analisar várias maneiras de ensino, e são aplicáveis a todas as matérias. Estas características são: estrutura dedicada para o ensino, quantidade considerável de tempo com professores em carne e osso, ambiente de trabalho que melhore o aprendizado, conteúdo do aprendizado claro, comunicação que crie significado, variedade de métodos, consideração pelo indivíduo e formação inteligente.

### **Qualidade e Avaliação**

Se os alunos têm notas altas significa que o ensino é de alta qualidade? Aqui, é importante distinguir a avaliação interna da externa. A avaliação interna interessa-se principalmente pelos progressos do aluno, e mira apenas melhorar o aprendizado. A idéia por trás da avaliação externa é bem diferente, ou seja, classifica os alunos em função dos seus conhecimentos num determinado momento. Caso nos concentremos muito na avaliação externa, o resultado será um ensino que se dedica a preparar para os exames e o que for necessário para os mesmos. Isto é um problema porque um exame é apenas uma pequena parte de todo o conteúdo do aprendizado. Raramente os exames testam todo o objectivo da aprendizagem. Um ensino “para se preparar para exames” costuma ser orientado rumo aos factos e será instrumental, - os alunos aprenderão a enfrentar o exame e não a se tornarem mais competentes ou aumentarem os próprios conhecimentos. Portanto, é importante trabalhar a nível das decisões da política para assegurar-se que os sistemas de exames estejam de acordo com as reformas da educação, muitas vezes progressistas. É claro que as notas são resultados comensuráveis da aprendizagem, um típico “objectivo/resultado”. Outros objectivos/resultados podem ser as proporções das desistências, a dimensão ou a extensão dos requisitos para exame etc. Entretanto, um objectivo qualidade para atividades de aprendizagem também contém outros os resultados muito importantes que não são fáceis de quantificar, por exemplo, a dedicação dos participantes, o interesse e a capacidade dos mesmos para colocar em prática o que aprenderam e a utilidade disto para a comunidade local, e a categoria ética, as atitudes etc., mencionados na página 1. É óbvio que é difícil quantificar este tipo de componentes complexos, e atribuir os resultados conseguidos a um tipo específico de ensino. Muito frequentemente deve-se recorrer a métodos qualitativos, ou seja: em entrevistas dos participantes.

### **Quais Fatores Melhoram a Qualidade? – Um Sumário**

Eva Johannessen resume os seus estudos nas seguintes afirmações sobre a eficácia da escola:

- Professores qualificados fazem diferença.
- Dentro de determinados limites, o número de alunos por classe tem menos importância.
- O material de ensino/aprendizagem é a maneira mais eficiente de melhorar a qualidade em relação aos custos.
- A aprendizagem é melhor se os primeiros anos de ensino forem na língua materna.
- Prédios esplêndidos e equipamento sofisticado praticamente não influenciam a qualidade.
- Parece que os exames servem para monitorar a qualidade da escola.
- Crianças saudáveis e sem carências alimentares aprendem melhor.
- A qualidade depende de liderança séria e responsável.

Qualquer definição de qualidade no ensino é local. Esta é a conclusão destas páginas, mas algumas características da situação do ensino/aprendizagem são apresentadas na seguinte lista em base à literatura que foi utilizada aqui - acredita-se que as características que têm bons efeitos, na nossa cultura são:

- Toda a seqüência deve parecer ter significado não apenas para o professor, mas bem para os alunos.
- O conteúdo da aprendizagem deve estar bem estruturado, ser lógico, claro e coerente.
- A situação de aprendizagem deve ser agradável e positiva, sem nada a temer.
- O conteúdo/métodos da aprendizagem deve ser apropriado para as capacidades/nível de desenvolvimento dos alunos.
- O professor deve mostrar confiança na capacidade dos alunos para realizarem o que lhes pedir.
- Os alunos devem ser proativos e não apenas ouvintes passivos.
- O professor deve saber e dominar a matéria, - estar mais que apenas bem preparado.
- O professor deve ter entusiasmo com toda a situação.
- O professor deve ser atencioso e prestar atenção a cada uma das crianças.

### **Qualidade e Cooperação Norte-Sul – Questões para Reflexão**

Nas negociações sobre o apoio a projetos de educação no sul, as ONGs do sul e as ONGs do norte querem saber exatamente os efeitos que o programa, inclusive o seu nível de qualidade, terão na aprendizagem dos alunos e também na vida da comunidade local. Os objectivos disto e as maneiras de medi-los devem ser concordados em cooperação estreita com o parceiro do sul, que deve participar plenamente na planificação e na organização do projeto de educação e do nível de qualidade. Durante este tipo de diálogo, vale a pena levar em consideração que mesmo um projeto de educação pode ser visto como uma arena política onde diferentes conflitos de interesse são jogados. No norte, costuma-se acreditar que um padrão de aprendizagem, centrado no aluno, na resolução de problemas, crítico e questionador, dará melhores resultados que um padrão centrado no professor. Entretanto, vale a pena lembrar-se que o padrão centrado no aluno etc., é culturalmente baseado nas nossas teorias ocidentais que foram desenvolvidas em mais de um século da nossa vida política e econômica. É uma experiência comum ter imensas dificuldades para introduzir teorias didáticas ocidentais e as suas práticas nas demais culturas.

Em conexão com o planejamento de um projeto de educação junto com um parceiro do sul, pode ser útil refletir sobre as seguintes questões:

- Quem deve descrever/definir o “bom ensino/aprendizagem”? É a ONG dinamarquesa? Ou o parceiro do sul? Ou os dois juntos?
- Como se trabalha rumo a mudanças qualitativas a partir da própria perspectiva e, ao mesmo tempo, respeitar a cultura local?
- De acordo com as nossas idéias, quais competências a escola no sul devem proporcionar aos seus alunos? Para a gestão da vida no contexto local, ou para se prepararem para uma vida que está mudando constantemente?
- O currículo é uma maneira de cumprir os objetivos educacionais, mas o nível de qualidade será bem influenciado se o conteúdo do aprendizagem provier das necessidades locais e quotidianas ou, pelo contrário, se provier das matérias tradicionais mais abstratas?
- No norte, os sinais costumeiros de qualidade são “centrada no aluno, de pensamento crítico, orientada para os problemas, organizada em projetos”, mas não podemos sempre pressupor que o nosso parceiro do sul concordará com isto. E depois?
- No que uma ONG dinamarquesa concentra-se nos debates sobre a educação/formação do professor e “o bom professor” no sul?

### **Leituras Complementares:**

Johannessen, Eva: Educação Básica – também uma questão de qualidade. (Save the Children, Noruega, 2005)

Fibæk Laursen, Per: Didaktik og Kognition (Gyldendal, Dinamarca, 1999)

Meyer, Hilbert: Hvad er god undervisning? (Gyldendal, Dinamarca, 2005)

Striib, Andreas: Undervisning (Klim, Dinamarca, 1996)

Educação para Todos, - A Qualidade Imperativa, Relatório de Monitoramento Global Ed. p/ Todos (UNESCO, 2005)

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas

### Documento Nº 3

### Gênero e Educação

#### Em que medida conseguimos igualdade de gênero na educação?

A nível global as meninas ficam atrás dos meninos no acesso à educação. Para cada 100 meninos que começam a escola, há apenas 95 meninas, - e no sudoeste da Ásia e na África ao sul do Saara 92 meninas começam a escola para cada 100 meninos. Entretanto, tem havido progresso e, cada vez mais, mais meninas começam a estudar, mas a situação varia muito em diferentes países. No Afeganistão, Níger e Iêmen, por exemplo, os dados são 80 meninas para cada 100 meninos. Em alguns poucos países a situação tem mudado, e mais meninas que meninos começam a escola, como no Gana, Gâmbia, e Iran. Entretanto, menos meninas que meninos conseguem terminar a educação primária porque têm maior risco de abandono do sistema escolar. Desta maneira, ainda menos meninas continuam na escola secundária no sudoeste da Ásia e na África ao sul do Saara, - apenas cerca de 80 meninas para cada 100 meninos, e ainda menos nos graus mais altos da educação. Na América Latina, entre outras regiões, parece ser os meninos a ficarem para trás no nível secundário (em base aos dados de 2005, Relatório de Monitoramento Global 2008, págs. 80-85).

Neste documento decidimos concentrarmo-nos principalmente no fato que muitas meninas nem começam a sua educação porque este é um problema na maioria dos países onde as ONGs trabalham, mas também é importante ter consciência dos problemas crescentes para os meninos em numerosos de países.

#### Definição dos conceitos

Um número de conceitos é utilizado para descrever vários aspectos sobre a igualdade:

- **GÊNERO** refere-se às qualidades e ao comportamento esperado dos homens e das mulheres da sociedade. Os papéis do gênero são decididos socialmente e podem ser bem influenciados por fatores como educação e economia. Variam amplamente nas várias culturas e freqüentemente desenvolvem-se com o tempo. O termo ‘gênero’ é utilizado da maneira explicada acima, diferente do termo ‘sexo’, que se refere às diferenças biológicas entre homens e mulheres.
- **PARIDADE DOS GÊNEROS** é o primeiro passo rumo à igualdade. Refere-se ao “número”, ou seja, a uma representação proporcional de mulheres e homens no sistema de educação, por exemplo: número igual de matrículas/professores.
- **IGUALDADE DOS GÊNEROS** implica que homens e mulheres têm direitos, condições e possibilidades iguais para se desenvolverem - para contribuir e para gozarem das vantagens do desenvolvimento econômico, social, cultural e político. Isto significa que a sociedade dá valor e aprecia de maneira igual homens e mulheres pelas suas similaridades e diferenças. A sociedade apreciará os papéis diferentes que desempenham. A igualdade de gêneros freqüentemente é um objetivo de longo prazo para projetos de desenvolvimento.
- **EQUIDADE DOS GÊNEROS** refere-se a estratégias e processos implementados para conseguir a igualdade dos gêneros. Envolve representação e participação iguais e obtenção de resultados iguais. Não significa necessariamente tratamento idêntico. O objetivo é ambos os grupos terem oportunidades para as próprias necessidades serem atendidas e terem igual acesso às possibilidades.

## **Objetivos internacionais**

A nível internacional, os objetivos relativos à *Educação para Todos* foram concordados e especificados na Declaração de Dakar em 2000. Nesta declaração há seis metas concretas, a meta número 5 trata da igualdade: “*Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade*” (O *Quadro Geral para Ação de Dakar*, 2000). A igualdade também é parte das Metas de Desenvolvimento do Milênio para 2015: Meta 2: “*Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário*”, e Meta 3: “*Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015*” (Metas de Desenvolvimento do Milênio da ONU).

## **Por que igualdade de gênero?**

Há dois tipos de argumentos principais para a igualdade. De acordo com a primeira, as mulheres são consideradas “uma maneira de desenvolvimento”, expressa em slogans como “educando uma mulher, educará uma aldeia inteira”. Outro argumento é que as mulheres têm direito ao desenvolvimento, igualdade, educação etc., porque as mulheres são seres humanos e têm direitos humanos como os homens. Cada um destes dois argumentos não exclui o outro, mas uma preferência por um dos dois pode significar muito para a planificação e o resultado de um projeto de desenvolvimento. Há uma tendência em ver o “argumento da eficiência” como culturalmente mais sensível e menos ameaçador que o argumento baseado nos direitos das mulheres que podem ameaçar a balança de poderes entre os dois sexos.

## **Por que as meninas atrasam-se na educação?**

Há várias razões diferentes que frequentemente são interdependentes. Quando as meninas têm menos acesso à educação frequentemente é por razões económicas, isto porque os pais não têm condições económicas para mandar todos os filhos para a escola. Por isto preferem mandar os meninos, mesmo porque se espera que os meninos mais tarde ajudem a família. Este tipo de visão tradicional sobre o papel do género também faz o trabalho das meninas indispensável em casa. A segurança pode ser um problema - as meninas correm riscos de serem assaltadas no caminho entre casa e a escola, ou podem sofrer abusos na própria escola. Também deve ser mencionado que algumas culturas dão importância aos valores que prescrevem que as meninas não devem se tornar excessivamente independentes mediante a educação. Se as meninas conseguirem começar a escola, várias circunstâncias na escola podem perturbar a aprendizagem delas e levarem-nas a abandonar os estudos; por exemplo, falta de modelos para o papel feminino (frequentemente poucas professoras), discriminação, excessivamente pouca atenção dos professores, currículo/livros de texto que repetem ou expressam os papéis tradicionais dos géneros, em vez de incentivar as meninas a fazerem os deveres da escola.

## **Ferramentas para fomentar a igualdade na educação**

A seguir há numerosas sugestões e ideias para fomentar a igualdade dos géneros na educação em diferentes níveis.

### **Oito passos que funcionam:**

1. **ACESSO PARA TODAS AS CRIANÇAS:** Garantido tornando a educação grátis e sem despesas com uniforme e material didático.
2. **AS FAMÍLIAS POBRES DEVEM SER APOIADAS:** Por exemplo, com um sistema de almoço na escola e bolsas de estudo.
3. **ESCOLAS BOAS E SEGURAS:** E em quantidade suficiente perto das casas das crianças. Deve ser seguro ir para a escola, também para as meninas.
4. **ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL:** Devem exercer pressão, especialmente para a

- educação em lugares remotos. As actividades das organizações devem ser estendidas e coligadas num sistema formal. É fundamental a sociedade e o sistema de educação formal continuamente tomarem inteira responsabilidade pela educação de meninas e dos pobres.
5. A COMUNIDADE LOCAL DEVE SER ENVOLVIDA. É fundamental os componentes da comunidade (professores, pais, grupos femininos etc.) trabalhem junto para assegurarem sistemas de educação relevantes e sustentáveis.
  6. AS MENINAS DEVEM PARTICIPAR NA CONTINUAÇÃO E NA MAIS ALTA EDUCAÇÃO: Em termos iguais.
  7. HIV/AIDS DEVEM PARAR: Mediante o desenvolvimento de estratégias claras e apropriadas para prevenção e alívio.
  8. INVESTIR MAIS NAS MENINAS: Vários países pobres já aumentaram os investimentos na educação, mas é necessário fornecer ajuda externa.

(Fonte: Sumário em: *Det brutte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?* IBIS, 2005, baseado na publicação: Uma Oportunidade Justa, Campanha Global para Educação, 2003. Veja também o Relatório de Monitoramento Global 2003-04, Capítulo 7: Estratégias dos Gêneros para a Ed. p/ Todos).

### **Auditoria do Género**

Trabalhando com género e educação, pode-se analisar a prática existente de mapear a “dimensão do género” (auditoria do género). As ‘auditorias do género’ podem ser realizadas de maneiras diferentes, não apenas para uma escola inteira, mas também em cada classe. Observações concretas na classe ajudam a dirigir a atenção para a prática. Realizando uma auditoria de género, pode-se observar e analisar:

- Resultados dos exames - diferenças em relação a quem não passa ou passa
- Diferenças de género no pessoal (professores, diretores, pessoal administrativo)
- Número de alunos e a presença dos mesmos
- Interação na turma (com quem o professor fala, as meninas estão amontoadas no fundo da sala?), são as meninas que varrem, apagam a lousa, e os meninos são eleitos “chefes de turma”?
- Interação entre os alunos Quem são os membros das comissões, e os papéis das meninas são apenas formais?
- Que tipos de modalidades desportivas são oferecidos e quem participa?
- Como são as instalações sanitárias? Compare os banheiros das meninas com os dos meninos no estabelecimento. Há diferenças no acesso aos recursos no estabelecimento?
- Casos de assédio/exploração: foram denunciados? Quais foram as conseqüências?

### **Educação e Formação das Professoras**

As professoras desempenham um papel de modelo em vários níveis da sociedade. Elas ajudam a mudar a ideia de género não só das crianças, mas também da inteira aldeia. Boas professoras exercem uma influência positiva no número de meninas que vão à escola e no aproveitamento delas. Podemos trabalhar na formação de professoras de várias maneiras:

- Utilize um “sistema de quotas por género” especial para as mulheres e dê bolsas de estudo para mulheres.
- Confira cargos a mulheres locais dedicadas, mesmo sem qualificações formais. Apoie-as com supervisão e formação especial para desenvolverem matérias de ensino e capacidade didáctica.
- Utilize processos inventivos de nomeação para mulheres bem qualificadas, principalmente nas áreas rurais, por exemplo, mesmo transferindo o marido, ou vários tipos de recompensas ou mesmo pacotes especiais de boas-vindas na aldeia.
- Convide as mulheres locais a apoiar as professoras, por exemplo, cuidando dos filhos delas.

- Campanhas criativas de contratação concentradas nas mulheres e nos seus papéis activos.
- Assegure-se que as escolas tenham uma atitude positiva em relação às professoras.
- Assegure-se que as mulheres tenham acesso à formação (transporte e um sistema para deixar os filhos), participem nas decisões e não marquem apenas “presença”.
- Crie redes para as professoras poderem partilhar experiências.
- Faça programas de orientação para as professoras novas com uma líder forte como modelo de papel.

### **Formação Didáctica Consciente dos Géneros**

Este é mais um passo para ajudar as meninas a continuarem na escola. A formação deve ser para professores e professoras com o objetivo de fazer ambos dedicarem igual atenção para meninas e meninos. A formação também deve evitar abusos sexuais das meninas na escola. As seguintes breves sugestões podem servir em vários contextos onde o objetivo for “criar consciência dos géneros” e dos problemas coligados com os géneros:

- Para começar, tente conhecer a maneira de pensar e as ideias dos participantes sobre os géneros.
- Várias opiniões ou ideias sobre os géneros são examinadas para se trabalhar COM as mesmas não CONTRA as mesmas. A linguagem reflecte o nosso conceito de género.
- Os papéis/estereótipos de género e os problemas podem ser ilustrados mediante jogos simulando papéis em que o auditório participa sugerindo soluções, - talvez mostrando cenas alternativas com novas possibilidades de acção.
- As atitudes podem ser mudadas criando uma visão, “o melhor cenário” para a aldeia ou para a classe.
- Ressalte e debata como e por que as mudanças das práticas tradicionais poderão provocar ansiedade.

### **Leituras Complementares:**

Há um panorama teórico muito útil de várias idéias sobre os géneros em: E. Unterhalter: A Abordagem das Capacidades e a Educação por Géneros. Teoria e Pesquisas na Educação, 1, 2003.

*Iniciativa das Nações Unidas para a Educação de Meninas* (UNGEI), [www.ungei.org](http://www.ungei.org)

*Relatório de Monitoramento Global sobre a Educação para Todos: O Salto rumo a Igualdade*, UNESCO, 2003-4

*Uma Oportunidade Justa*, Campanha Global para Educação, 2003

*Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?* IBIS, 2005

*Formação considerando os Géneros*, Equate 2007

*Formação considerando os Géneros*, Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning, 2004

*Praticando a igualdade dos géneros na educação*, Oxfam, E. Unterhalter 2007

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planeamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

### **Definição de educação na língua materna**

A educação na língua materna é o processo de ensino e aprendizagem na escola ou em outros contextos onde se ensina aos alunos todas as matérias no idioma que eles conhecerem melhor, normalmente costuma ser o idioma que falam desde que nasceram e que falam em casa.

Nem sempre é fácil definir qual idioma é a língua materna de uma pessoa. Em muitas sociedades, pode-se falar dois ou mais idiomas desde o nascimento e usá-los em contextos diferentes. Na prática, a educação na língua materna às vezes é definida como ter aulas num idioma que a criança conhece suficientemente bem para ter capacidade de usá-lo no desenvolvimento de uma compreensão conceitual e pensamento independente.

### **Definições de educação bilíngüe**

A educação bilíngüe pode ser de várias maneiras:

1. A língua materna e o segundo idioma ou um idioma estrangeiro são desenvolvidos paralelamente em todo o curso. Ambos os idiomas são utilizados no ensino de todas as matérias, apesar de apenas se poder utilizar mais o segundo idioma somente depois de vários anos de escolaridade.
2. A didáctica é realizada não apenas na língua materna, mas também num segundo idioma ou num idioma estrangeiro até considerar-se a língua não materna suficientemente bem desenvolvida para ser empregada como idioma de ensino. Nesta segunda etapa passa-se exclusivamente para o segundo idioma ou idioma estrangeiro.
3. A didáctica é realizada inteiramente na língua materna nos primeiros anos de ensino e, em seguida, passa-se inteiramente para o segundo idioma ou idioma estrangeiro quando for considerado que os alunos tenham capacidade para estudar neste último.
4. A didáctica é realizada inteiramente no segundo idioma ou idioma estrangeiro sem qualquer emprego formal ou ensino na língua materna. Pode haver a disposição aulas na língua materna em alguns contextos a nível mais individual. (Este modelo não pode, evidentemente, ser realmente considerado de educação bilíngüe por que a didática realiza-se apenas em um idioma).

Pesquisas têm demonstrado que o primeiro modelo possibilita que não apenas a língua materna, mas também o segundo idioma ou idioma estrangeiro se desenvolvam inteiramente<sup>1</sup>. O segundo e terceiro modelos possibilitam o segundo idioma desenvolver-se de maneira que possa ser inteiramente utilizado para finalidades didáticas, mas há estudos que indicam que a língua materna pára de se desenvolver se não for mais utilizada e ensinada na escola. A utilização do quarto modelo não pode garantir o desenvolvimento da língua materna nem mesmo do segundo idioma ou idioma estrangeiro: há risco dos alunos em escolas com este sistema não conseguirem desenvolver até um nível apropriado nenhum idioma, para as finalidades educacionais.

---

<sup>1</sup>Veja, por exemplo: *Língua materna e Educação bilíngüe. Uma Coleção de Documentos de Conferências*, Uddannelsesnetværket, 2008. (disponível em: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)) e *Otimizando o Aprendizado e a Educação na África – O Fator Idioma*”, UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.



## **Um contexto típico do sul**

Na maioria dos países africanos há muitos grupos de idiomas diferentes, e em muitos países um idioma do tempo da colônia (ou seja: inglês, francês ou português) acabou sendo idioma oficial e comum – às vezes, juntamente com vários dos idiomas locais importantes. Obviamente isto é um desafio para o sistema de educação que tem de assegurar que todos os alunos aprendam o idioma oficial – ou pelo menos um deles. A tendência geral nos sistemas escolares africanos tem sido utilizar o idioma oficial como o idioma do ensino em todo o sistema escolar, ou utilizar a língua materna (ou outro idioma conhecida) como o idioma de ensino nos primeiros anos do ensino e, em seguida, passar ao idioma oficial (da maneira descrita no modelo 3 acima). O raciocínio pedagógico por trás desta abordagem é que os alunos aprenderão melhor o idioma estrangeiro/oficial quando o mesmo for utilizado como idioma de ensino em todas as matérias desde um nível inicial. Em geral, os pais e a sociedade apoiam esta política porque associam sucessos no decorrer da vida com a capacidade de utilizar idiomas estrangeiros/oficiais.

Em muitos países da América Latina há numerosos idiomas índios que foram marginalizados favorecendo o espanhol – não apenas nas sociedades, onde o espanhol é o idioma oficial, mas também no sistema escolar, onde o ensino durante longo tempo é realizado apenas em espanhol. Esta tendência tem mudado lentamente, à medida que as organizações de índios, cada vez mais, conseguem que os próprios idiomas e a cultura sejam aceites como parte da cultura natural e do sistema escolar.

## **A importância da educação bilíngüe**

Um dos resultados das políticas que favorecem a utilização de idiomas estrangeiros/oficiais como idiomas no ensino nas escolas é que a maioria dos alunos não adquire competência neste idioma estrangeiro/oficial porque, praticamente, não lhes é ensinado este idioma – apenas utilizar um idioma no ensino não assegura em si uma proficiência no mesmo. Como esta falta de competência é transversal em todo o sistema de educação, nem os professores aprendem a falar bem o idioma estrangeiro/oficial, causando carências na capacidade para ensinarem este idioma aos alunos, bem como na utilização de métodos que se concentram mais na memorização que no desenvolvimento da reflexão crítica e do pensamento independente. No decorrer da vida, a falta de competência num idioma estrangeiro/oficial pode causar acesso limitado à produção intelectual do país e limitar possíveis envolvimento em aspectos relevantes da cidadania.

Um segundo resulta é que os alunos têm baixo aproveitamento nas matérias lecionadas em idiomas estrangeiros. Não conseguem: entender a matéria, responder perguntas, nem fazer tarefas, e não podem realizar a reflexão e a interação necessárias para aprender. Mais tarde, isto leva também a acesso limitado a importantes aspectos da vida de um cidadão adulto activo. A importância e o status dado a um idioma estrangeiro/oficial envolvem – direta ou indiretamente – a estigmatização de idiomas e culturas locais e, desta maneira, a falta de respeito pelo background e a identidade dos alunos que vão à escola. Também impede a oportunidade dos cidadãos utilizarem a própria língua materna para desenvolverem aspectos da própria cultura, identidade e expressão pessoal. Um argumento comum contra a utilização da língua materna na educação bilíngüe é que seria excessivamente caro. Aqui, é importante insistir na utilização de métodos que considerem também o bem estar como base dos estudos de viabilidade econômica, em outras palavras: estudos que mostrem não apenas os custos financeiros imediatos, mas também os benefícios económicos e sociais de longo prazo<sup>2</sup>.

## **Recomendações sobre a educação na língua materna e bilíngüe para ONGs trabalhando com**

---

<sup>2</sup> Veja, por exemplo, a pesquisa de Francois Grin e Kathleen Heugh (nas publicações mencionadas na observação 1).

## **programas de educação:**

- A educação e posterior qualificação dos professores nas escolas são fundamentais. Os professores precisam ter consciência do potencial e dos efeitos dos modelos de educação com língua materna e dos vários modelos de educação bilíngüe. Em contextos onde um segundo idioma ou um idioma estrangeiro for utilizado como meio de instrução, os professores devem ser qualificados para falarem este idioma e não apenas *ensiná-lo*, mas também ensinar *no mesmo*.
- É essencial diferenciar e separar em práticas: as políticas sobre o ensino em idiomas estrangeiros e políticas sobre a utilização de um idioma estrangeiro como idioma de ensino nas escolas. Estudos, por exemplo, na Tanzânia, mostraram que os alunos melhoram o segundo idioma (inglês) quando o mesmo é ensinado como uma matéria separada e não para ensinar outras matérias. Além disso, os alunos vão melhor nas matérias que são lecionadas num idioma que dominam.
- A língua materna é um elemento significativo no desenvolvimento da auto-estima e da identidade cultural. Portanto, é importante cultivar o respeito mútuo entre os grupos de idiomas e cultura. Este também é um assunto chave em situações educacionais em que não for possível lecionar na língua materna de todos os grupos de idioma, isto é, num contexto multicultural.
- Além disso, todos os cidadãos devem ter acesso genuíno ao idioma da maioria da sociedade - mesmo se for um segundo idioma ou um idioma estrangeiro – para facilitar a participação na sociedade com direitos e obrigações iguais. Isto implica que o segundo idioma deve ser matéria de ensino em todas as escolas (mas não utilizado como idioma de ensino desde o começo).
- A língua materna e o segundo idioma ou idioma estrangeiro terão maior possibilidade de se desenvolverem integralmente se houver uma política de idiomas em que não apenas a língua materna, mas também o segundo idioma ou o idioma estrangeiro sejam ensinados e utilizados como idiomas de ensino em todo o sistema de ensino.
- Em situações em que um segundo idioma ou um idioma estrangeiro será introduzido como meio de ensino, há estudos que indicam que isto deve ser precedido por no mínimo oito anos de ensino na língua materna. Este prazo é considerado o mínimo necessário para assegurar que os alunos tornem-se suficientemente competentes na própria língua materna e um desenvolvimento cognoscitivo para terem a capacidade de enfrentar estudos e aprendizado em outro idioma.
- É importante que os pais adquiram consciência da importância do ensino da língua materna e bilíngüe para o desenvolvimento dos filhos, a futura educação dos mesmos e as oportunidades de trabalho. Muitos pais supõem que capacidades num segundo idioma ou idioma estrangeiro na escola automaticamente darão aos filhos um futuro melhor e não estão conscientes da situação de grande desvantagem em que as crianças podem se encontrar com as dificuldades para estudarem nestes idiomas.
- As ONGs têm oportunidades para exercerem influência política. Isto pode ser feito: (1) definindo que o ensino na língua materna/bilíngüe é um elemento necessário na escolaridade de qualidade; (2) identificando as áreas em que há carências de conhecimentos relevantes; (3) coordenando a produção e a utilização de conhecimentos baseados em evidência e boas

práticas; e (4) influenciando as agendas políticas a nível nacional e internacional deste assunto. 2008 foi para o ONU o ano dos direitos lingüísticos – deve-se aproveitar oportunidades como esta para influenciar as agendas.

### **Leituras Complementares:**

- *Língua materna e Ensino bilíngüe. Uma Coleção de Documentos para Conferências*, Uddannelsesnetværket, 2008.
- *Modersmåls- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus? Konferencerapport*, Uddannelsesnetværket, 2008.
- *Uddannelse i udviklingslande – erfaringer og refleksioner fra et fagligt netværk* (capítulo 2: “Modersmålsundervisning”), Uddannelsesnetværket, 2007.
- Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heigh & Wolff, *Otimizando Aprendizado e Ensino na África – o Fator Idioma*, UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.
- Dr. Leslie Casely-Hayford e Adom Baisie Gharthey: *O Salto para a Alfabetização e Mudança da Vida. Uma Avaliação dos Impactos da Escola na Vida (SfL)*, 2007.

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## **Jogo de Ferramentas da Rede de Ensino:**

### **Documento Nº 5:**

#### **‘Melhores Práticas’ em Programas de Educação**

#### **Definição das ‘Melhores Práticas’**

O termo ‘Melhores Práticas’ é empregado para descrever o princípio da aprendizagem a partir das experiências e sucessos de outros num determinado campo, para melhorar as próprias práticas de trabalho. Num contexto de ONGs significa concentrar-se na documentação do que está funcionando e o que não está funcionando na prática, em relação a um determinado assunto, empregando métodos específicos. Além disso, também se analisa se o que parece funcionar pode ser transferido para outras situações e contextos; ou seja, as ‘Melhores Práticas’ são uma colecção de conhecimentos sobre os efeitos de uma prática específica.

Na área da educação, o conceito de ‘Melhores Práticas’ é um pouco problemático. É uma abordagem baseada na crença que há uma única maneira de realizar uma acção que é a melhor de todas; ou seja, é uma abordagem normativa que, desta maneira, poderá levar a um determinado grau de standardização. Isto pode acontecer não necessariamente de maneira natural nos projetos de desenvolvimento no sul onde frequentemente ensino e aprendizagem realizam-se em contextos distintos e em que é importante o envolvimento dos participantes locais.

Este jogo de ferramentas tenta descrever o conceito de ‘Melhores Práticas’ em geral e delinear possíveis vantagens e desvantagens em relação aos programas de ensino.

#### **‘Melhores Práticas’ na Prática**

##### **- Quando as ‘Melhores Práticas’ são de fato ‘Melhores Práticas?’<sup>3</sup>**

Na opinião da UNAIDS há três etapas no processo para se trabalhar com as ‘Melhores Práticas’:

1. Troca de experiências
2. Exames e testes piloto
3. Documentação

Há vários critérios empregados para testes e documentação das abordagens ou estratégias que se analisam em relação às ‘Melhores Práticas’. Na forma mais estrita, o seguinte critério deve ser satisfeito para serem qualificadas como ‘Melhores Práticas’:

- Devem ser eficientes, ou seja, proporcionar os resultados requeridos
- Devem ser eticamente aceitáveis
- Devem ser relevantes, ou seja, ter enfoque no assunto requerido
- Devem ter a capacidade de proporcionar os resultados requeridos com os menores custos económicos possíveis
- Devem ter a capacidade de serem transferidas para outros lugares e contextos
- Devem ser viáveis

Na prática – e de acordo com as próprias recomendações da UNAIDS – o conceito de ‘Melhores Práticas’ também pode abranger actividades que funcionam parcialmente, ou para aprendermos algo a ser utilizado no futuro; ou seja, em certos casos uma actividade que apenas satisfaça talvez um ou

---

<sup>3</sup> O seguinte parágrafo é baseado no, *Manual sobre as Melhores Práticas* de Bjarke Oxlund (Aidsnet, 2007).

dois dos critérios acima também pode ser definida como ‘Melhores Práticas’.

A desvantagem desta abordagem é, obviamente, que rapidamente pode tornar-se pouco claro se uma prática realmente recomendada é um caso de ‘Melhores Práticas’. Por exemplo, o Bureau Internacional do Ensino (IBE) da UNESCO publicou um ‘Manual para integrar a educação sobre HIV & AIDS nos currículos escolares’<sup>4</sup> que é um conjunto de dez ferramentas a serem utilizadas no desenvolvimento de métodos e material didático sobre a educação preventiva contra HIV/AIDS. O objectivo da IBE é possibilitar professores do mundo inteiro a utilizarem as próprias ‘ferramentas de desenvolvimento e materiais de boas práticas’. Este manual foi escrito de maneira que parece se basear em pesquisas, e declara que os fundamentos das ferramentas são teorias e pesquisas relevantes e uma avaliação dos mais eficazes programas de educação sobre HIV/AIDS. Entretanto, este manual não especifica quais critérios foram empregados para definir as ferramentas como ‘boas práticas’. Se a definição da UNESCO de ‘Melhores Práticas’ for tão flexível com a da UNAIDS, significa que quem utilizar este manual não pode saber se uma ferramenta descrita será uma actividade inteiramente examinada, testada e documentada, ou se trata ‘simplesmente’ de uma boa ideia que, por acaso, funcionou bem num único projeto num contexto específico. Tornando o conceito de ‘Melhores Práticas’ na prática quase inútil como garantia de qualidade de uma actividade.

### **A Pirâmide das Práticas**

Outra abordagem de ‘Melhores Práticas’ é ‘A Pirâmide das Práticas’ desenvolvida pela Advance Africa.<sup>5</sup> O modelo da pirâmide utiliza o mesmo critério mencionado acima para definir as ‘Melhores Práticas’, mas distingue muito claramente os vários graus de cumprimento dos critérios. De acordo com o número de critérios que uma actividade satisfizer, a mesma é colocada numa altura específica da pirâmide mostrando quanta evidência há para provar a actividade como ‘Melhores Práticas’.

Este tipo de análise pode ser utilizado em qualquer fase de um ciclo de projeto. Isto significa que quem utilizar a ‘Pirâmide das Práticas’ sabe quanta evidência há provando que uma determinada actividade é um exemplo de ‘Melhores Práticas’. Portanto, pode-se conscientemente estimar quantos ‘riscos’ corre-se quando se implementa uma das actividades classificadas dependendo da categoria.

### **A Abordagem da Câmara de Compensação**

A maioria das ONGs não tem recursos suficientes para poder analisar a própria prática de acordo com os mais rígidos critérios de ‘Melhores Práticas’. Uma solução possível é utilizar uma abordagem de ‘Câmara de Compensação das Melhores Práticas’ em que várias organizações em rede, aliança ou outra forma de colaboração conseguem meios para realizar o processo de análise. Este processo é, em princípio, o mesmo de uma única organização procurando as ‘Melhores Práticas’. Uma abordagem de ‘Câmara de Compensação’ identifica, coleta e analisa actividades, estratégias ou projetos, e estima se podem ser classificadas como ‘Melhores Práticas’ em relação ao assunto/área em que as organizações estiverem trabalhando. As Organizações têm então acesso a estes resultados, mais freqüentemente mediante um banco de dados.

Por exemplo, a Escola de Educação da Dinamarca (DPU) tem uma ‘Câmara de Compensação’ para pesquisas educacionais cujo objetivo é criar um panorama do conhecimento da prática do bom

---

<sup>4</sup> <http://www.ibe.unesco.org/en/hiv-aids/hiv-aids-curriculum-manual.html>

<sup>5</sup> Esta pirâmide é reproduzida por Bjarke Oxlund em *Manual sobre as Melhores Práticas* (Aidsnet, 2007).

ensino configurado pelas práticas baseadas em evidência,<sup>6</sup> e comunica estas práticas a profissionais e políticos. O produto principal da ‘Câmara de Compensação’ da DFPU é uma revista sobre pesquisas, onde um grupo de pesquisadores emprega de três a nove meses pesquisando uma área em que políticos ou profissionais procuram mais informações para fornecer não apenas uma resposta à questão, mas também recomendações para Melhores Práticas.

### **O Papel Activo do Receptor**

Nem todos dão as mesmas prioridades a estas abordagens técnicas baseadas em evidências para analisar e avaliar a implementação do trabalho de uma ONG. Baseando-se nas próprias investigações sobre o trabalho das organizações que fazem parte da mesma, a rede britânica, British Overseas NGOs for Development (BOND), por exemplo, ressalta que a contribuição política das ONGs do norte para trabalhar-se com qualidade depende principalmente das relações das mesmas com as organizações parceiras com que colaboram.<sup>7</sup>

As organizações componentes da BOND ressaltaram que cada condição social em que trabalham é complexa e única, e os receptores raramente formam um grupo homogêneo e muitos aspectos e interesses diferentes devem ser levados em consideração. Um processo constante com uma análise e uma avaliação em evolução são necessários para implementar os projetos. A qualidade deste trabalho depende de uma colaboração boa e contínua entre as ONGs do norte e do sul, onde as organizações do sul são a parte principal na análise e na avaliação.

Caso se empregue esta linha de pensamento como ponto de partida, é difícil imaginar como utilizar um banco de dados formado de estratégias de ‘Melhores Práticas’ completas, que possam ser aplicadas independentemente das fronteiras, culturas e condições locais diferentes. Deste ponto de vista, se for possível falar das possibilidades de construir ‘sistemas’ transversais de algum tipo, talvez deva ser em conexão com o desenvolvimento de mecanismos fiáveis para coordenar e avaliar as relações entre organizações.

### **‘Melhores Práticas’ nos Projetos de Educação**

Nesta forma mais estrita, a documentação dos efeitos de um método ou de uma abordagem deve, como já mencionado, ser baseada em evidências para este método ou abordagem poder ser considerado como ‘Melhores Práticas’. A premissa para se realizar uma pesquisa baseada em evidências é que haja possibilidade de encontrar correlações comensuráveis e significativas entre causa e efeito que tenham validade geral.

Entretanto, nas pesquisas no ensino, geralmente concorda-se que é realmente difícil provar que tipo de ensino leva à melhor aprendizagem; ou seja, as correlações entre causa e efeito são freqüentemente pouco claras e difíceis de medir. Muitos acreditam que há fatores diferentes que afectam a qualidade da aprendizagem, por exemplo: formação dos professores, métodos de ensino, a quantidade de alunos na classe etc., mas nenhuma investigação conseguiu identificar critérios decisivos com certezas comensuráveis.

Em outras palavras, não há certeza (1) que se possa medir a aprendizagem suficientemente bem para poder-se atribuí-la a uma abordagem específica do ensino ou métodos de ensino; (2) que quando se mede a aprendizagem, na verdade mede-se o efeito da abordagem investigada; (3) se os resultados da aprendizagem e da abordagem pesquisados estejam presentes em geral.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>

<sup>7</sup> [http://www.bond.org.uk/data/files/an\\_bond\\_approach\\_to\\_qualidade.pdf](http://www.bond.org.uk/data/files/an_bond_approach_to_qualidade.pdf)

<sup>8</sup> Jens Dolin, ‘Fyraftensmøde om evidens i uddannelsessammenhænge’, Uddannelsesnetværket, 12 de maio de 2009 (<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=229>).

Quando também se leva em consideração a afirmação das organizações componentes da BOND que a qualidade do trabalho em cada um dos projetos depende de uma colaboração com bases individuais com organizações parceiras na área local específica onde houver as raízes do projeto, torna-se problemático encontrar um papel convencedor para a abordagem das ‘Melhores Práticas’ na sua forma mais estrita em relação aos programas de educação.

Isto não deve levar à conclusão que é impossível medir qualquer efeito dos programas de educação, ou que uns programas de educação não mantêm altos níveis de qualidade. Entretanto, talvez se possa concluir que, em relação ao ensino, a discussão é sobre abordagens e métodos que dêem resultados positivos e descritivos em determinados contextos e não sobre as abordagens e os métodos que consigam satisfazer todos os critérios acima mencionados - ou seja, dos três níveis na ‘Pirâmide de Práticas’ - os resultados podem ser ‘apenas’ do segundo nível e não do mais alto; é importante quem empregar estes resultados estar ciente disto.

O ceticismo em relação às ‘Melhores Práticas’ não deve levar a uma completa rejeição dos princípios científicos para a documentação que há na base desta abordagem, que pode, em todo o caso, ser utilizada com uma espécie de ‘princípio guia’ em conexão com a avaliação da qualidade de programas de educação.

Enfim, os problemas relativos aos conteúdos pedagógicos dos programas de educação em conexão com as ‘Melhores Práticas’ obviamente não excluem a possibilidade de utilizar-se os princípios das ‘Melhores Práticas’ em outros aspectos dos programas de educação, por exemplo, os elementos do quadro geral das fases e áreas analítica e de planejamento e coordenação fora de situações concretas de ensino e aprendizado: por exemplo: envolvimento dos pais na vida da escola, segurança das meninas na escola, atividades de patrocínio de causas na educação etc.

### **Leituras Complementares**

- Bjarke Oxlund, *Manual sobre as Melhores Práticas* (Aidsnet, 2007)
- Câmara de Compensação DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>
- BOND sobre a qualidade: <http://www.bond.org.uk/páginas/qualidade.html>

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas

### Documento Nº 6:

#### Patrocínio de Causas na Educação

As ONGs do norte e do sul têm aumentado o próprio compromisso com o patrocínio da causa do direito a educação para todos; trabalham com o patrocínio de causas de muitas maneiras diferentes, desde a mobilização de comunidades a nível local até a participação de alianças para patrocínio de causas a nível nacional, e realização de campanhas para a educação a nível internacional. Em 2009, a rede das ONGs de educação dinamarquesas organizou um programa de formação sobre as maneiras de trabalhar com o patrocínio de causas na educação com uma abordagem baseada em direitos. Este jogo de ferramentas resume os pontos principais do processo na implementação do patrocínio de causas na educação:

#### **Uma definição do patrocínio de causas e uma abordagem baseada no direito à educação**

O patrocínio de causas pode ser definido como: *“O processo para influenciar pessoas importantes (indivíduos e organizações) que tomam decisões e que formam opinião para mudanças políticas e práticas a favor dos carentes.”*<sup>9</sup> Julgamos esta definição útil também para as ONGs que trabalham com patrocínio de causas para educação e buscam assegurar-se que todos tenham acesso à educação – inclusive os grupos marginalizados, vulneráveis e pobres.

Uma abordagem do desenvolvimento baseada nos direitos concentra-se na ligação do sistema internacional dos direitos humanos ao processo de desenvolvimento. O direito à educação é universalmente reconhecido pelo menos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) cujo Artigo 26 é: *Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória ... A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais ...*<sup>10</sup> Portanto, uma abordagem baseada nos direitos identifica não apenas os direitos à educação, mas também os chamados ‘possuidores de direitos’- que são todos os seres humanos. No âmbito da abordagem baseada nos direitos, também é necessário identificar quem tem responsabilidade para proporcionar este direito, os chamados ‘portadores de direitos’. Em relação à educação, os portadores de direitos são as autoridades educacionais provinciais, nacionais e locais, e os doadores, e todos que tiverem responsabilidades pelo fornecimento de educação de qualidade. Uma abordagem baseada nos direitos é participatória, e coloca os carentes e marginalizados no centro do próprio processo de desenvolvimento; dá-lhes poder mediante envolvimento direto na construção das próprias capacidades, e confiança para pleitear e conseguir os próprios direitos. Esta mesma abordagem também estimula e habilita os portadores de direitos a cumprirem as próprias obrigações em relação aos carentes e os marginalizados.

#### **Patrocínio de causas para educação na prática**

<sup>9</sup> Definição da ONG britânica Ação de Ajuda (copiada da Projektrådgivningen, apresentação para a rede de educação, 1º de fevereiro de 2009: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/rdb/uddnet1234187143.ppt>

<sup>10</sup> *Direitos à Educação Direitos: Um guia para profissionais e ativistas* (Ação de Ajuda Internacional, 2007), p. 20. Veja também a lista de numerosos outros acordos relevantes sobre os direitos humanos.



Um programa de patrocínio de causas para educação passa por várias fases: (1) Identificação, pesquisa e análise de problemas; (2) Desenvolvimento da estratégia, planificação e actuação; (3) Avaliação (monitorando e avaliando o avanço das iniciativas de patrocínio e aprendendo para ações futuras)<sup>11</sup>. É importante observar que um programa de desenvolvimento da educação envolve não apenas a realização destas fases de patrocínio, mas também a construção de capacidade das ONGs, das organizações e dos governos para se tornarem capazes de realizar uma implementação de maneira construtiva e sustentável.

### *1. Identificação, pesquisa e análise dos problemas*

Um elemento fundamental da abordagem baseada nos direitos é uma investigação das causas na raiz da ausência de educação de qualidade. Uma investigação deste tipo revela os desequilíbrios no poder e de igualdade numa sociedade e é importante no processo que “dá poder aos possuidores de direitos para reivindicarem os próprios direitos, e dá poder aos portadores de direitos para cumprirem as próprias obrigações.”<sup>12</sup>

O quadro geral das “4 regras”<sup>13</sup> proporciona um modelo de investigação sobre o direito à educação. O objetivo é estimular uma abordagem participatória quando se considerar os aspectos diferentes do direito à educação num contexto específico. As quatro dimensões são:

1. **Disponibilidade** – educação grátis e financiada pelo governo, infra-estruturas apropriadas e pessoal preparado com capacidade de apoiar o fornecimento da educação.
2. **Acessibilidade** – sistema não discriminatório e acessível para todos, e passos positivos para incluir os mais marginalizados.
3. **Aceitabilidade** – conteúdo de educação relevante, não discriminatório, culturalmente apropriado e de qualidade, e escolas seguras e professores profissionais.
4. **Adaptabilidade** – possibilidade da educação evoluir à medida que mudarem as necessidades da sociedade e contribuir para combater as desigualdades como a discriminação por gênero, e a possibilidade de adaptar-se localmente para atender a contextos específicos.

A análise das “4 regras” pode ser realizada de maneira participatória: vários grupos não apenas internos do grupo alvo de num projeto de desenvolvimento, mas também dos outros grupos afetados na comunidade podem juntar-se para analisar e definir a visão dos problemas no fornecimento de educação no próprio contexto. A utilização do quadro geral das “4 regras” ajuda a assegurar-se que: a verdadeira relação causa/efeito interna dos assuntos educacionais seja identificada, e que as políticas adoptadas no fim tenham probabilidade de resolver problemas específicos identificados; no processo de patrocínio de causas, é vital que haja evidências documentadas dos problemas identificados. Isto é essencial para convencer as autoridades que realmente há um problema. A documentação pode ser de muitas formas e pode ser quantitativa, por exemplo, na forma de informações estatísticas sobre o número de crianças que freqüentam escolas ou a proporção entre meninos e meninas; ou pode ser qualitativa, por exemplo: testemunhas pessoais sobre aspectos de violações dos direitos à educação. As ONGs com experiência prática no campo têm vantagens em relação à documentação das violações de direitos à educação, porque têm contacto com grupos da população cujos direitos forem violados. Proporcionam à documentação qualificada das ONGs um alto nível de credibilidade para o patrocínio de causas. Além disso, ressaltam a importância das ONGs também dedicarem-se à prestação de serviços de educação para permanecerem em contato com as populações e as respectivas realidades. O “Triângulo do Patrocínio de Causas” demonstra

<sup>11</sup> Projektträdgivningen, apresentação para a rede de educação, 1º de fevereiro de 2009 (veja a observação 1).

<sup>12</sup> O Instituto Dinamarquês para os Direitos Humanos, *Aplicação da abordagem baseada em direitos* (2007)

<sup>13</sup> *Direito à Educação: Um guia para profissionais e ativistas* (Ação de Ajuda Internacional, 2007), p. 24

como as abordagens para o sucesso do desenvolvimento precisam atuar nas três dimensões coligadas: prestação do serviço, patrocínio de causas e desenvolvimento organizacional.<sup>14</sup>

## *2. Desenvolvimento, planejamento e atuação da estratégia*

Depois de uma violação de direitos relevantes à educação ter sido documentada e os possuidores de direitos e os portadores de direitos identificados, um programa de patrocínio de causas poderá ser atuado em um ou mais de vários níveis: local, nacional e/ou internacional.

No **nível local**, as iniciativas de patrocínio de causas podem incluir o seguinte:

- Aumento da consciência na comunidade sobre o direito à educação, inclusive para os grupos de meninas/mulheres, minorias ou marginalizados, isto é, mediante colegas educadores, técnicas de comunicação como: cartazes, jogos com papel e canções, ou um processo participatório de análise com a comunidade mais ampla (talvez mediante as técnicas das “4 Regras” descritas acima);
- Trabalho com escolas locais para buscar possíveis percursos de ação para aumentar as matrículas e as taxas de não abandono em geral, concentrando-se adicionalmente nas questões sobre o género e os grupos marginalizados, e investigações das implicações do ensino particular;
- Cooperação com o governo local em países em que a educação for descentralizada, isto é, averiguar se as razões das carências no fornecimento da educação são por causa de falta de recursos, falta de capacidade, corrupção etc., ou colaboração para tarefas específicas como a avaliação;
- Trabalho com a mídia para criar publicidade directa para uma campanha sobre os direitos à educação e/ou para ajudar a melhorar as estratégias e as técnicas de comunicação das campanhas sobre os direitos à educação;
- Nos casos em que for relevante, trabalho com advogados sobre; legislação local, tribunais locais ou aplicações locais da constituição;
- Assegurar-se que as informações dos níveis nacionais e internacionais estejam à disposição e acessíveis a nível local, levando em consideração as preferências de idioma e o nível de alfabetização.

No **nível nacional**, o patrocínio de causas dos direitos à educação consolida o trabalho local e pode incluir:

- Análises do compromisso da constituição nacional com o fornecimento da educação, e campanhas para influenciar emendas constitucionais e sua implementação a nível nacional e local;
- Trabalho com: a mídia, ONGs relevantes e organizações de professores, para incentivar um debate nacional sobre o direito à educação;
- Utilização dos acordos internacionais mandatários sobre os direitos humanos, e declarações tais como o Quadro Geral da Educação para Todos e as Metas de Desenvolvimento do Milénio para aumentar a consciência e exercer pressão para o direito à educação a nível nacional;
- Busca de nova legislação (em vez de emendas constitucionais) nos casos que forem apropriados, isto é: uma lei para garantir o direito à educação, se já não for garantida pela constituição, ou uma lei que se concentre nos direitos de um grupo de minoria sujeito a discriminação;
- Ações nos tribunais para aplicar o direito à educação, frequentemente a partir de um caso teste que, em si, possa ser uma ferramenta potente para o patrocínio da causa;
- Colaboração directa com o governo nacional na implementação do direito à educação

---

<sup>14</sup> Fórum sobre o tema: Um modelo desenvolvido pela rede de ONGs dinamarquesas. Veja a minuta em: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>

mediante reuniões, conferências e partilhando experiências, isto é, a atuação de apoio das ONGs na implementação prática das políticas de educação, e o acompanhamento de novas iniciativas.

No **nível internacional**, a sociedade civil pode trabalhar em conjunto para patrocinar a causa da educação:

- Coligações nacionais de educação, ONGs internacionais, sindicatos de professores e outras organizações juntaram forças na *Campanha Global para Educação (CGE)*. A CGE tem membros em mais de 120 países e trabalha mediante lobbying e campanhas para exercer pressão nos governos nacionais e na comunidade internacional com atividades para a Educação para Todos. Também se formaram coalizões nacionais com sedes regionais na Ásia, América Latina e África (veja as referências nas ‘Leituras Complementares’).
- Uma Semana de Ação Global (SAG) é organizada pela CGE e os seus componentes ao redor do mundo, todos os anos em abril, com uma campanha para a Educação para Todos. A Semana de Ação Global é uma das muitas maneiras para as atividades no nível local, nacional e regional formarem uma rede para influenciar a agenda internacional a favor da educação.
- No nível internacional, acordos, tratados e iniciativas políticas globais também podem ser utilizadas como ferramentas para pressão política e moral e, além disso, podem-se fazer apelos legais a organizações internacionais nos casos em que não houver um percurso legal à disposição ou se não tiver sucesso a nível nacional.

### 3. Avaliação

O monitoramento e a avaliação do trabalho de patrocínio de causas deviam, como qualquer processo de avaliação, iniciar com metas estabelecidas para o patrocínio de causas no contexto em questão. As seguintes questões sobre monitoramento e avaliação – levantadas juntamente com os indicadores relevantes – podem servir para o patrocínio de causas:

- Quais direitos à educação foram violados? Em que medida estes direitos foram restabelecidos aos possuidores de direitos e qual evidência indica que isto aconteceu?
- Em que medida os possuidores de direitos se conscientizaram dos próprios direitos; em que medida foram ativamente envolvidos na identificação de violações dos próprios direitos à educação, no planejamento de ação em relação ao restabelecimento dos direitos à educação e em qualquer campanha?
- Em que medida os portadores de direitos tomaram consciência dos seus deveres em relação aos direitos à educação e em que medida atuaram de maneira construtiva?
- Que evidência foi utilizada para documentar a violação de direitos à educação? Em que medida os métodos de documentação empregados têm sido construtivos na coleta de evidências?
- Em que nível (local, nacional ou internacional) houve ações para restabelecer os direitos à educação? Em que medida esta ação tem tido sucesso?

### Leituras Complementares

- *Direitos à educação: Um guia para profissionais e ativistas* (Campanha Global para Educação & Ação de Ajuda Internacional, 2007). Há versões em inglês e espanhol a disposição em: <http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=175>
- *Aplicação da abordagem baseada em direitos*, O Instituto Dinamarquês para os Direitos Humanos, 2007
- Programa de formação da Rede de ONGs Dinamarquesas de Educação para o patrocínio de causas na educação, 2009: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>

- O Projeto do Direito à Educação (DAE): [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org)
- Campanha Global para Educação: [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)
- ANCEFA: Campanha da Rede da África para a Educação para Todos: [www.ancefa.org](http://www.ancefa.org)
- ASPBAE: Bureau da Ásia e Pacífico Sul para a Educação de Adultos: [www.aspbae.org](http://www.aspbae.org)
- CEAAL: Conselho de Educação de Adultos da América Latina: [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas:

### Documento Nº 7:

#### Sustentabilidade em Programas de Educação

##### **Introdução**

A sustentabilidade é um dos critérios decisivos na avaliação da assistência e dos projetos de desenvolvimento. O objetivo de criar desenvolvimento sustentável é essencial não apenas na estratégia dinamarquesa para cooperação com a sociedade civil, mas também em muitas outras estratégias e declarações. Entre outras palavras, este enfoque profundo na sustentabilidade reflete experiências obtidas nos projetos de assistência ao desenvolvimento das décadas de 60 e 70. Frequentemente, as mudanças com estes projetos não foram duradouras e o grupo alvo aproveitou relativamente apenas um pouco da assistência para o desenvolvimento. O aspecto da sustentabilidade serve para assegurar que o projeto conduzirá a mudanças positivas duradouras e que uma relação não apropriada de dependência nos parceiros cooperantes ou grupo alvos não surgiu depois da conclusão do projeto/esforços. Entretanto, deve ser observado que não há uma receita simples para conseguir sustentabilidade em projetos de educação. Há muitos desafios que também derivam de mudanças naturais no contexto local dos projetos.

##### **Definição**

Aplica-se a muitos dos outros conceitos fundamentais da assistência para o desenvolvimento, há muitas definições diferentes do conceito de sustentabilidade. O Centro de Aconselhamento e Formação para Projetos (uma associação de ONGs dinamarquesas pequenas e médias) decidiu que cursos, aconselhamento e administração dos fundos dos projetos de desenvolvimento devem ser baseados na seguinte definição de sustentabilidade: *”Uma assistência real para os esforços de desenvolvimento é sustentável quando a organização parceira e/ou grupo alvo em consequência do esforço obtiver benefícios e efeitos duradouros e que podem ser continuados depois da conclusão do esforço. Deve ser possível estabelecer a credibilidade da sustentabilidade de um esforço antes de lançar este esforço, e a sustentabilidade deve ser avaliada considerando a natureza e a dimensão do esforço, assim como os respectivos objetivos.”*<sup>15</sup>

Em 1989, a OCDE apresentou outra definição de sustentabilidade frequentemente utilizada: *”Um programa ou projeto de desenvolvimento é sustentável quando um nível apropriado dos benefícios ou efeitos do projeto puder ser continuado durante um prazo prolongado, depois que terminar a maior parte da assistência financeira, de gestão, organizacional e técnica por doador externo.”*<sup>16</sup>

A sustentabilidade tem muitos aspectos muito diferentes que serão tratados um a um neste documento: sustentabilidade financeira, sustentabilidade institucional/organizacional e sustentabilidade social/política. Ao buscar financiamento no contexto dinamarquês, deve-se prestar atenção ao fato que a agência Danida e o Centro de Aconselhamento e Formação para Projetos dão imensa ênfase ao fato de um pedido levar em consideração a sustentabilidade do projeto (apesar de não necessariamente todos os aspectos da sustentabilidade).

##### **Isto quer dizer que:**

- A sustentabilidade do esforço deve ser avaliada em relação aos benefícios duradouros para a organização parceira/grupo alvo. São os benefícios/efeitos do esforço que devem ser mantidos e

<sup>15</sup> Centro de Aconselhamento e Posição da Formação em Projetos, Documento nº 1: A SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE ASSISTÊNCIA AO DESENVOLVIMENTO.

<sup>16</sup> OCDE 1989

- continuados, - não necessariamente todas as atividades ou a organização do projeto.
- A finalidade dos benefícios/efeitos duradouros depende do projeto em questão e deve ser avaliada em relação ao objetivo do esforço em si.
  - Os benefícios/efeitos devem ser continuados por um prazo longo - não necessariamente por tempo indefinido.
  - Deve ser possível os benefícios/efeitos continuarem depois da maior parte da assistência terminar - não necessariamente toda a assistência. Não é um problema continuar a cooperar com a organização parceira em novos projetos com novos grupos alvo ou novos objetivos.
  - A difusão continuada dos benefícios/efeitos do esforço para outros parceiros ou grupo alvos também pode ser considerada uma continuação.

### **Diferentes Aspectos da Sustentabilidade**

O conceito de sustentabilidade abrange numerosos aspectos diferentes. Por exemplo: a sustentabilidade política e social será determinante num projeto sobre os direitos de propriedades de agricultores; por outro lado, a sustentabilidade financeira e organizacional será muito importante num projeto para estabelecimento de instituições de micro financiamento para grupos alvo carentes. Várias formas de sustentabilidade têm maior relevância em relação aos projetos de educação:

#### **Sustentabilidade Financeira<sup>17</sup>:**

Alguma forma de financiamento para educação é necessário para assegurar actividades educacionais sustentáveis. Idealmente, um governo é responsável pelo financiamento da educação dos seus cidadãos – e em base a uma visão baseada nos direitos, o governo tem a obrigação de atender ao direito à educação dos seus cidadãos. Num nível limitado, os cidadãos também podem contribuir para o financiamento: os em boa situação financeira, por exemplo, podem pagar escolas particulares. E os mais carentes e os pobres podem contribuir na construção de escolas nas próprias comunidades ou pagando uma parte dos salários dos professores, mesmo assim para a maioria da população, são necessários fundos 'externos'. Portanto, qual é o papel das ONGs quando entram em cena e financiam projetos de educação – e qual deve ser a abordagem das mesmas em relação à sustentabilidade financeira? Pode-se dizer que num prazo limitado as ONGs intervêm e desempenham uma tarefa de 'prestação do serviço' que o governo receptor não puder cumprir. Se for necessária sustentabilidade financeira depois deste prazo, a ONG deve conseguir que o governo passe a se encarregar pelo projeto (ligando-se ao patrocínio de causas) ou habilitar o parceiro para aplicar fundos de outros grandes doadores (ligando-se ao desenvolvimento da capacidade). Entretanto, é importante a prestação do serviço e o pedido de outras formas de financiamento não estabelecerem um sistema paralelo que, a longo prazo, será prejudicial à sustentabilidade. Deve-se concentrar-se numa abordagem baseada nos direitos onde a meta é estimular os 'detentores de deveres' no contexto do projeto (frequentemente o governo nacional ou um governo local/regional) a cumprirem as próprias obrigações e serem ajudados nestes esforços. Entre outras coisas, este desafio é fazer o governo/autoridades aceitarem as próprias obrigações como 'detentores de deveres'. Se isto falhar, será improvável que eles assumam a responsabilidade econômica, e o projeto não será sustentável financeiramente.

#### **Sustentabilidade Institucional/Organizacional:**

Deve ser relevante em todos os projetos/programas de desenvolvimento levar em consideração e incluir maneiras de fortalecer as estruturas que, no longo prazo, poderão ter de continuar funcionando com o projeto ou os seus objetivos. Em projetos de educação, a presença de instituições que, em alguns níveis também há necessidade de haver a capacidade de proporcionar educação. Pode ser uma questão de desenvolver as capacidades:

---

<sup>17</sup> Observações sobre a reunião "Sustentabilidade – com enfoque na educação" organizada pela Rede de Educação e O Centro de Aconselhamento e Formação para Projetos, 3 - 5 de novembro de 2008, nas cidades de Århus e Copenhagen na Dinamarca.

- Das autoridades públicas relevantes com responsabilidade pela educação a nível nacional e local: por exemplo, pode ser em relação a abordagens inovadoras especiais que foram preparadas e pode ser desejável que as autoridades as continuem. Estes fortalecimentos das autoridades responsáveis é uma parte integrante do trabalho baseado nos direitos.
- Da organização parceira com que se coopera: para fortalecimento geral da organização mediante desenvolvimento organizacional ou ainda em relação a abordagens educacionais inovadoras especiais que poderão ser utilizadas a longo prazo, ou em relação ao patrocínio de causas na educação.
- Da própria instituição de ensino: que pode ser reforçada a nível de gestão e/ou em relação ao envolvimento da população local/pais que a longo prazo apóiem a instituição de ensino. Isto também será necessário numa abordagem baseada nos direitos.
- Dos professores e das associações de professores: pode ser mediante a introdução ou o melhoramento da educação relevante ou formação suplementar, isto é: em abordagens de ensino e métodos de ensino que servem para fortalecer o desenvolvimento baseado nos direitos na comunidade local.

No âmbito destes aspectos da sustentabilidade, o maior desafio é assegurar também o entrosamento local. É necessário haver apropriação em todos os níveis para os poderes públicos, organizações e instituições de ensino atuarem as tarefas para continuar o objetivo, estruturas e métodos do projeto.

### **Sustentabilidade Social/Política**

Este aspecto da sustentabilidade possivelmente é o aspecto mais básico do objetivo do projeto e as mudanças que desencadeará numa comunidade devem ser social, cultural e politicamente aceitáveis para um projeto de educação tornar-se sustentável. Pode ser útil levantarmos nós mesmos e com cada organização que participar no projeto, indivíduos e participantes, uma ou mais das seguintes questões:

- Há um grupo com força política e capacidade para realizar um esforço para assegurar o objetivo do projeto, e há grupos ou indivíduos contrários ao objetivo do projeto? Por exemplo: se a realização do projeto mudar o objetivo da relação básica entre os professores e as autoridades da escola, provocará resistência a nível das autoridades?
- A organização parceira e o grupo alvo assumiram a apropriação do projeto e dos seus objetivos? Por exemplo: os professores acreditam que os métodos de ensino recém adquiridos poderão ser implementados nas salas de aulas e que melhorarão os processos de aprendizagem dos alunos, ou continuarão a lecionar com sempre fizeram?
- As mudanças que o projeto tenciona realizar são social e culturalmente aceitáveis? Por exemplo: é social e culturalmente aceitável que a abordagem do projeto de ensino cause que os alunos levem gestões críticas sobre as maneiras que a própria família e sociedade pensam e agem?
- Há quaisquer forças sociais e culturais que apoiarão as mudanças, ou quaisquer forças sociais e culturais que se oporão às mudanças? Por exemplo: os pais dos alunos acreditam que as novas abordagens de ensino introduzidas pelo projeto sejam saudáveis para o desenvolvimento futuro e as possibilidades dos seus filhos?

Um grande desafio no âmbito deste aspecto da sustentabilidade é reconhecer que o contexto local de cada projeto é específico e que o objetivo, a implementação e a avaliação do projeto devem ser realizados em base ao fato destas mudanças serem ou não aceitáveis para a sociedade no respectivo contexto. Em outras palavras, não há soluções com 'Melhores Práticas'.

### **Desafios em Relação à Sustentabilidade**

#### **Educação e Sustentabilidade**

- Como mencionado acima, todos os projetos são caracterizados por circunstâncias locais. Isto

quer dizer que seria difícil chegar a soluções com 'Melhores Práticas' que funcionem em todos os contextos.

- A sustentabilidade na educação pode significar coisas diferentes. Sem dúvida, as estratégias variarão dependendo de ser uma questão de sustentabilidade em relação ao número de alunos que se formam na escola, do número de professores formados, de utilização de métodos de ensino participatórios e democráticos, do envolvimento dos pais e da comunidade local, da aceitação política, da continuidade com novos esforços etc. Muitos projetos/programas abrangem vários aspectos da educação tornando complexa a questão da sustentabilidade, é claro.
- A sustentabilidade também é uma questão política, por exemplo, quando se referir à educação primária, secundária e superior. Há quem diga que se concentrar mais num aspecto que em outro pode ser mais sustentável para o sistema de educação; entretanto, também há quem prefira concentrar-se em aspectos qualitativos no âmbito de cada nível. Pode ser difícil associar estas perspectivas diferentes na fase de planeamento de um projeto.

### **Entrosamento Local/Continuidade**

- Para assegurar a apropriação das mudanças que um projeto tenta conseguir, é necessário haver entrosamento local e continuidade; senão a qualidade do trabalho continuado poderá piorar quando terminar o apoio económico. O conceito de apropriação implica não apenas que se deve sentir que as mudanças são relevantes e apropriadas no contexto da cultura local, mas também obter-se a vontade política das autoridades para implementarem estas mudanças.
- Muitos recursos são necessários para, desde o princípio, incluir-se a estratégia do êxito e da sustentabilidade do projeto.
- Deve assegurar-se que a sustentabilidade é para o conteúdo e o objetivo do projeto que não (simplesmente) para organização parceira do sul com que se implementa o projeto.

### **Avaliação da Sustentabilidade**

- A diversidade dos projetos de educação, por causa das imensas variedades de circunstâncias locais, torna impossível empregar-se uma fórmula para avaliar a sustentabilidade. Portanto, os projetos devem ser 'medidos' de maneiras diferentes.
- Há uma tentação para estabelecermos 'Melhores Práticas' para a sustentabilidade, mas isto poderá causar exclusão de projetos com abordagens diferentes, inovadoras ou criativas.

### **Possíveis Estratégias em relação à Sustentabilidade**

Resumindo, há as seguintes estratégias para um projeto de educação, além do projeto em si:

- A estratégia da sustentabilidade financeira depois da duração do projeto (mediante patrocínio de causas junto ao governo e/ou capacidade de desenvolvimento do parceiro para que o mesmo busque fundos de outros doadores).
- A estratégia do desenvolvimento da capacidade institucional (da organização parceira, das autoridades educacionais e/ou da instituição de ensino e da comunidade local).
- A estratégia do efeito difusor (desenvolvimento de abordagens inovadoras na educação e na difusão para outras ONGs e/ou autoridades).

### **Leituras Complementares**

Danida: (Glossário das Diretrizes da Gestão da Ajuda, fevereiro de 2006)

<http://amg.um.dk/NR/rdonlyres/3845FDB0-028B-4866-AB9B-1DCB7E83A905/0/AMGGlossaryFeburary2006finaldoc.pdf>

OCDE 1989: *Sustentabilidade em programas de desenvolvimento: um compêndio de experiências de avaliação*

(Comissão Europeia: Métodos de Prestação de Ajuda, Volume 1: Diretrizes para a Gestão de Ciclos de Projetos, março de 2004)



([http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm\\_guidelines\\_2004\\_en.pdf](http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm_guidelines_2004_en.pdf))

*Centro de Aconselhamento e Formação para Projetos, Documento da Posição Nº 1:  
SUSTENTABILIDADE DE PROJETOS DE ASSISTÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO*

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas

### Documento Nº 8:

#### Alfabetização

A capacidade de ler, escrever, contar e deduzir informações úteis de materiais escritos é determinante para um adulto conseguir lidar satisfatoriamente com as informações e a sociedade atual baseada em conhecimentos. A finalidade deste documento é debater vários programas de alfabetização e as experiências acumuladas com estes programas, e o enfoque em alguns dos desafios a serem enfrentados no planejamento de programas de alfabetização. Este documento concentra-se nos desafios da alfabetização de adulto que - numa certa medida - é significativamente diferente do ensino das crianças.

#### **Definições**

A *alfabetização* designa o processo mediante o qual um aluno adquire capacidades de leitura e escrita. Algumas pessoas consideram as capacidades aritméticas como sendo parte do processo de alfabetização (*as "três Regras: leitura, escritura, aritmética"*), por outro lado, outras pessoas consideram estas capacidades complementares à alfabetização. Entretanto, o conceito inglês "alfabetização" é mais amplo que o dinamarquês "capacidade de leitura, escritura e aritmética" porque se refere a outras competências comunicativas. Este conceito e, portanto, a compreensão do que o ensino para alfabetização implica, tem continuamente mudado juntamente com mudanças: na sociedade, nos enfoques da política internacional e nas prioridades nacionais e pesquisas de campo.

Nas décadas de 1960s e 70s, os principais programas nacionais de alfabetização no sul concentravam-se em capacidades orientadas para a aplicação da leitura, escritura e aritmética que deviam possibilitar aos alunos contribuir para o desenvolvimento socioeconômico. A definição das capacidades funcionais da alfabetização da UNESCO de 1978 reflete isto e ainda é utilizada: *"Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode desempenhar atividades em que é necessário ser alfabetizado para efetivamente actuar no próprio grupo e comunidade, e também para habilitá-la a continuar a utilizar leitura, escritura e cálculos para o desenvolvimento próprio e da comunidade."*

Nas décadas de 1980s, 90s, e 2000s, a compreensão do ensino para alfabetização foi influenciada por desafios como a globalização, e tecnologias e mídia novas, e um enfoque político em conceitos tais como a 'sociedade do conhecimento' e 'aprendizado a vida inteira'. Uma perspectiva mais sutil do fato que as capacidades para ler e escrever são utilizadas de maneiras diferentes em contextos sociais e culturais diferentes e que a "*alfabetização*" deve ser sentida como uma série de capacidades de comunicação que tem se evoluído em vários contextos utilizando diferentes mídias. O enfoque é na relevância local, nas plataformas culturais locais e em quais linguagens são utilizadas. A sociedade civil, baseada especialmente numa perspectiva de instrução crítica, tem se concentrado no fato que a alfabetização não deve simplesmente concentrar-se nas capacidades de leitura, escritura e aritmética, mas também ser combinada com um aumento da conscientização e a ativação de processos didáticos que possibilitarão ao aluno tornar-se um cidadão crítico e ativo, contribuindo para um desenvolvimento socialmente justo.

Mais recentemente, em 2009 (isto é, na conferência mundial da ONU sobre a educação dos adultos, Confinte VI), concentrou-se na alfabetização como um processo de aprendizado contínuo. Durante anos, o enfoque unilateral de muitos programas era a 'alfabetização básica dos adultos', sem a

inclusão de possibilidades de ulterior aprendizado e de ambientes para aprendizado. A partir das atividades de 'pós-alfabetização' antes consideradas elementos separados, agora o enfoque é na manutenção das capacidades adquiridas mediante aprendizado durante toda a vida.

### **Exemplos da Vida Real – Abordagens da Alfabetização:**

Há tantos programas de alfabetização quantas definições de alfabetização. Para chegar-se a uma idéia de como os muitos programas de alfabetização diferentes são planejados e ressaltar a diversidade dos métodos, a seguir apresentamos uma lista de alguns dos programas conhecidos (e reconhecidos). Atualmente, não há estudos comparativos que forneçam evidências científicas empíricas para determinar qual o programa de alfabetização de adultos mais eficaz para um caso.

- O Brasil é um país pioneiro nas parcerias entre governo e sociedade civil. Desde que o movimento de alfabetização MOVA foi iniciado por Paulo Freire nos anos 1990s, este movimento tem colaborado com organizações da sociedade civil que implementam projetos com financiamentos dos governos locais. Em 1996 o governo federal lançou o programa de Alfabetização Solidária baseado em parcerias entre governos locais, empresas e as mais altas instituições de ensino. Em 2003 foi lançado o programa nacional de alfabetização: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que financia um trabalho de expansão da alfabetização por conta das instituições do governo e ONGs com experiência em alfabetização de adultos.
- O método de Ajudas para a Acção REFLECT é um exemplo de método de alfabetização que integra o método de alfabetização didática crítica inspirado no Paulo Freire com o método participatório. O resultado é uma alfabetização que se adapta: ao contexto, ao idioma local e às necessidades dos alunos; e concentra-se em atividades para incentivar e propiciar meios para os alunos desempenharem um papel ativo nos próprios processos de aprendizado, fortalecendo as capacidades comunicativas dos alunos num sentido amplo, e dando meios para os alunos analisarem de maneira crítica os próprios contextos e trabalharem para um desenvolvimento socialmente justo. Os programas piloto deste método começaram em 1993 e tiveram bons resultados, e vários projetos REFLECT já mereceram prêmios para a alfabetização da UNESCO.
- A iniciativa REFLECT - O *Círculo Internacional Reflect* (CIRAC) foi criada em 2000 como uma rede internacional baseada em redes regionais já existentes para possibilitar aos profissionais trabalhando com REFLECT de várias organizações partilharem as próprias experiências, em espanhol, português, francês e inglês.
- A Instrução Interativa por Rádio (IIR) tem sido utilizada em diferentes contextos, principalmente em conexão com o ensino de grupos de nômadas ou para melhorar a qualidade do ensino e o conteúdo didático em áreas remotas onde os professores forem poucos ou insuficientemente preparados.
- O método cubano, "Yes I Can", que tem sido promovido pelas nações da ALBA (Alternativa Bolivariana para as Américas) ganhou o prêmio para a alfabetização Rei Sejong da UNESCO em 2006, e na instrução utiliza vídeos.
- O Projeto da Alfabetização da Família da África do Sul é um bom exemplo de programa que proporciona e mantém capacidades de leitura de adultos e crianças com sucesso.
- Na Índia, a organização Planeta da Leitura tem experimentado o sistema de legendar material da cultura popular no mesmo idioma (SLS), são filmes de Bollywood e vídeos musicais. Este método é eficiente considerando o custo em contextos como o da Índia, onde há milhões de indianos com capacidades escassas de leitura com acesso à TV e que gostam de cantar junto com os vídeos musicais.

### **Elementos Importantes do Planejamento dos Programas de Alfabetização**

## **Ensino de Qualidade**

Professores ou facilitadores dedicados e bem preparados são um alicerce nos programas eficientes de alfabetização. A educação do pessoal local para realizar esta tarefa, de maneira que se assegure um compromisso contínuo de pessoas que conhecem os contextos dos alunos, tem tido bons êxitos. Os projetos passados sugerem que se deve concentrar para assegurar-se a formação, partilha de experiências e supervisão relevantes e coerentes. As lições aprendidas em relação aos salários dos professores e o trabalho comunitário voluntário são variadas; mas geralmente pleiteia-se que sejam os governos que peguem professores para assegurar-se um compromisso continuado.

## **Alfabetização Orientada em Aplicações Baseada nos Alunos**

Os programas de alfabetização muitas vezes são organizados fora do sistema de educação nacional formalmente institucionalizado. Há pesquisas sobre o aprendizado de adultos que ressaltam a importância de considerar e utilizar espaços de aprendizado em diferentes contextos formais e informais,<sup>18</sup> e há boas experiências a assegurar que a alfabetização é diretamente relevante para a situação de trabalho e a vida do aluno<sup>19</sup>. Alguns programas/projetos baseiam-se no trabalho e nos interesses do aluno (por exemplo: agricultura ou comércio nas feiras) ou no lançamento de novas atividades que gerem renda em conexão com os cursos de alfabetização, isto é: na forma de programas de microcrédito. Estes programas têm maior probabilidade de sucesso quando: reconhecem e baseiam-nas nas capacidades, conhecimentos e experiências de vida dos alunos, coordenam-se com a educação ou formação relacionado com o trabalho, e enfrentam importantes desafios pessoais e da sociedade local<sup>20</sup>.

## **Diferentes Abordagens em Função do Idioma**

Os vários idiomas falados e escritos requerem estratégias diferentes de aprendizado. Por exemplo, a estratégia e o tempo médio de aprendizado podem variar imensamente dependendo de se trabalhar com caracteres chineses ou o alfabeto árabe ou latino. Mesmo o alfabeto latino envolve estratégias diferentes de aprendizado, desde a abordagem tradicional do 'bê a ba' até outras que se concentram na compreensão fonética e analítica que se baseiam nas palavras geradas (por exemplo, com Paulo Freire) como um ponto inicial para debates, análise fonética e leitura/escritura. Em relação à escolha do idioma de instrução em contextos multilíngües, há evidências que o aluno deve ter capacidade de falar o idioma que for aprender a ler e escrever. Entretanto, por outro lado, as vantagens e as desvantagens do ensino utilizando o idioma local e não os idiomas utilizados oficialmente devem ser avaliadas no contexto específico.

## **Perspectivas dos Adultos/Crianças**

A alfabetização dos adultos é principalmente interessante se considerarem-se os efeitos das sinergias positivas comparados com os da educação infantil. As experiências com os programas chamados '*duais*' de educação de adultos e primária ou orientada para a família são boas: os pais com escolarização são mais propensos a mandarem os filhos para a escola, e crianças e adultos podem desenvolver as próprias capacidades juntos, isto é: ajudando-se nos trabalhos de casa ou tornando a leitura partilhada uma atividade divertida.

## **Desenvolvimento dos Ambientes de Aprendizado**

É importante não apenas estabelecer programas de alfabetização, mas também criar e fomentar 'sociedades literárias' e ambientes de aprendizado. O tema do Relatório do Monitoramento Global da Educação para Todos de 2006 foi a 'Alfabetização para Vida' e argumentava que era hora de livrar-se da divisão artificial da 'alfabetização' com capacidades básicas e a 'pós-alfabetização'; por

---

<sup>18</sup> (ou seja: Lave e Wenger)

<sup>19</sup> veja Rogers 2005, GCE 2005

<sup>20</sup> DFID (2008)

exemplo: o desenvolvimento de 'sociedades literárias' e ambientes de aprendizado pode realizar-se envolvendo o aluno em várias formas de escritura, por exemplo: placas nas ruas, cartazes, boletins informativos e jornais, revistas, livros e bibliotecas locais. Muitas vezes os programas de alfabetização combinam-se com temas tais como: saúde, negócios ou educação pública baseada em considerações sobre o desenvolvimento social e econômico em geral; mas os interesses pelo prazer da leitura e pela literatura local também devem ser prioridades (com livros de literatura fáceis de ler, histórias em quadrinhos ou contos ilustrados). Em relação à escolha das estratégias de aprendizado e o desenvolvimento de ambientes para aprendizado, cada vez mais se dedica também à utilização de tecnologia da informação.

### **Parcerias, Prioridades Políticas e Financiamento da Alfabetização**

Um desafio significativo em termos de educação de adultos é a divisão de tarefas dos programas de educação entre os atores da sociedade civil e as instituições governamentais. As probabilidades de um programa de alfabetização ser mais eficaz serão maiores quando a educação dos adultos for uma prioridade do governo em todos os níveis. Em países com governos não capazes de implementar e/ou financiar inteiramente programas de alfabetização, será importante que o governo forme parcerias ativas com: o setor privado, a sociedade civil e doadores internacionais para assegurar iniciativas educacionais complementares. Para a sociedade civil, o fulcro é principalmente quantos recursos o governo destina à alfabetização; e em 2007, os atores a nível internacional uniram forças para pleitear que 3% das verbas nacionais para educação devam ser reservadas para a educação de adultos, assim como fundos suficientes por participante (o chamado Plano de Ação de Abuja de 2007).

### **Leituras Complementares:**

Portal da Alfabetização da UNESCO: <http://www.unesco.org/en/literacy/>

Banco de dados de programas eficazes para alfabetização, UIL

<http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/programmes.html>

Relatório Global do Aprendizado e Educação de Adultos de 2009, UNESCO

Relatório de Monitoramento Global 2006 UNESCO EFA – Alfabetização para Vida

Banco de Dados da Ação de Ajuda REFLECT: [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org); que inclui o jogo de ferramentas da REFLECT para 'Comunicação e Poder' e 'Contar Sementes para Mudar'

*Writing the Wrongs*. Padrões Internacionais de Alfabetização de Adultos (2005) Campanha Global para Educação

Documento prático DFID (2008) Alfabetização de Adultos: atualização

DVV – Educação de Adultos e Desenvolvimento

Rogers, A. (2005) Formação de educadores para alfabetização de adultos em países em via de desenvolvimento. Alfabetização para a Vida. Unesco

Oxenham (2008) Programas de alfabetização eficazes - opções para os formuladores de políticas, UNESCO

Abadzi H. (2003) Alfabetização de Adultos. Melhorar os Resultados da Alfabetização de Adultos - lições de pesquisas cognoscitivas para países em via de desenvolvimento

Abadzi H. (2003) Alfabetização de Adultos. Uma Avaliação de Experiências de Implementação.

Departamento de Avaliação de Operações do Banco Mundial, Washington, D.C.

Wenger, Etienne (1998) Comunidades de Práticas - Aprendizado, Significado e Identidade, Cambridge Universidade Press

### Os Documentos da Rede de Educação

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas

### Documento Nº 9:

#### Desenvolvimento de Capacidades Técnicas e Vocacionais (DCTV)

O objetivo deste documento é apresentar um panorama de alguns dos principais desafios, objetivos e recomendações para ONGs que trabalham com desenvolvimento de capacidades técnicas e vocacionais (DCTV).<sup>21</sup>

Nestes últimos anos, cada vez mais, tem de ser enfrentado o desafio de criar emprego para jovens e adultos com carências na base da educação - e o VDHTV desempenha um papel fundamental neste âmbito.

O desenvolvimento de capacidades vocacionais relevantes é um imenso desafio para os jovens e adultos com apenas acesso limitado ao sistema escolar formal. Há muitos modelos diferentes: melhor integração da formação técnica/vocacional na escola primária, melhor realização da formação vocacional nos níveis mais avançados, ou proporcionando o desenvolvimento de capacidades vocacionais relevantes num sistema informal de educação. Por outro lado, é um desafio criar uma ligação entre formação e vida de trabalho para melhorar as probabilidades de conseguir-se emprego ou apoio para começar uma pequena atividade produtiva ou comercial.

Em relação ao apoio para criar emprego, este assunto é, naturalmente, responsabilidade dos países e das instituições de formação técnica e vocacional em cooperação com instituições do mercado do trabalho e empresas particulares; mas as ONGs também dão uma contribuição importante para este assunto com a própria imensa experiência na implementação de formação e educação fora do sistema formal de educação, chegando até aos grupos carentes ou marginalizados, mobilizando comunidades locais e desenvolvendo novas parcerias.

#### **Definições:**

Neste documento, optamos por considerar um DCTV definido da seguinte maneira: “*O desenvolvimento de capacidades não é igual à educação formal técnica, vocacional e agrícola, nem à formação em si, mas é utilizado mais geralmente para referir-se também às capacidades produtivas adquiridas por todos os níveis de educação e formação realizadas em situações formais, não formais e práticas já trabalhando, que capacitem indivíduos em todos os segmentos da economia para inteira e produtivamente disporem de meios de subsistência e terem oportunidade de adaptar estas capacidades para atenderem às exigências mutáveis e as oportunidades da economia e do mercado de trabalho.*”

---

<sup>21</sup>Este documento é inspirado nas experiências das organizações componentes e na conferência: “*Desenvolvimento de Capacidades Técnicas e Vocacionais na África: O papel das ONGs*”, fevereiro de 2009, assim como em workshops sobre planeamento de programas de DCTV com Richard Walther, janeiro de 2010 (organizados pela rede de ONGs dinamarquesas de educação e a rede das crianças e jovens). Veja as referências a estes eventos e os documentos básicos na seção ‘Leituras Complementares’ no final deste documento.

Esta definição é de King e Palmer, 2006, e corresponde com a definição abrangente e ampla do FETV utilizada pelas Recomendações sobre FETV para o Século XXI, UNESCO e OIT.<sup>22</sup>

### **Considerações importantes na preparação dos programas DCTV:**

#### **O papel das ONGs no DCTV:**

A prestação de serviços tais como o fornecimento de grandes centros de formação e de equipamento pesado requer recursos das ONGs, mas esta não deve ser a função principal da mesma. As ONGs desempenham um papel nos testes e na gestão de pequenas experiências e projetos piloto, buscando as melhores práticas a serem integradas no sistema de educação e formação local/nacional. Como a inovação e a capacidade empreendedora são fatores fundamentais para os ambientes de negócios em crescimento e animados, as ONGs podem contribuir com conhecimentos, e testando e desenvolvendo conceitos eficazes. Portanto, é recomendável as ONGs concentrarem-se em programas de formação de pequena escala, eficientes em relação aos custos e integrados, e concentrarem-se no desenvolvimento e na gestão de iniciativas curriculares inovadoras, pilotagem de modelos DCTV e desenvolvimento de ações/programas extracurriculares aplicados como os de capacitação para a vida, formação para empreendimentos, e capacidades que possam ser colocadas no mercado de trabalho e atividades econômicas.

#### **A formação deve atender às demandas do grupo alvo:**

Para criar programas DCTV de sucesso e sustentáveis, é importante as estratégias de DCTV serem relevantes e feitas sob medida para o contexto e grupo alvo específicos. No planejamento de um programa DCTV, o posicionamento social e as possibilidades do grupo alvo também devem ser levados em consideração, isto é, deve-se considerar a importância das idades e das relações entre gerações, idiomas, etnias e gênero para obter-se acesso para e completar o DCTV, assim como depois conseguir emprego. As ONGs também podem atuar em mecanismos de apoio (fluxos de caixa condicionais, aconselhamento sobre educação e emprego, programas acelerados de adaptação etc.) para assegurar que mesmo os grupos vulneráveis sejam beneficiados pela formação e pelas oportunidades de trabalho, em cooperação com parceiros locais e/ou estruturas governamentais. É recomendável os participantes locais, inclusive o grupo alvo, serem envolvidos e assumirem compromissos em todo o processo do projeto. O fortalecimento e reconhecimento dos recursos de parceiros locais e alunos também é fundamental na facilitação da auto-organização, e capacidade para empreendimentos e trabalho autônomo.

#### **A formação deve atender à demanda de mercado:**

Uma formação relevante para o DCTV deve ser planejada de acordo com a demanda de mercado e as condições locais. É vital assegurar que os programas DCTV sejam baseados em análises e pesquisas completas do contexto do mercado e dos atores locais, e o programa ajudará estruturas existentes tais como emprego e cadeias de demanda/oferta ou criará novas estruturas para assegurar

---

<sup>22</sup>Muitos países africanos e agências doadoras empregam terminologia diferente em relação ao mesmo conceito. “Desenvolvimento das Capacidades Técnicas e Vocacionais” (DCTV) ou simplesmente “Desenvolvimento de Capacidades” (DC), que é cada vez mais preferido por muitas agências doadoras em vez da antiga “Educação e Formação Vocacional” (EFV) ou “Formação e Educação Técnica e Vocacional” (FETV). Há quem considere o DC um conceito mais amplo que FETV, porque FETV é considerado em referência a fontes formais e informais para capacitação, mas exclui o aprendizado informal prático no trabalho. Em geral, quem toma as decisões políticas e os funcionários da África continuam utilizando FETV para definir a formação em situações formais, não formais e mesmo prática no trabalho (Fonte: UNESCO (2002), Educação e Formação Técnicas e Vocacionais para o Século XXI. UNESCO e as Recomendações da OIT: <http://unesdoc.unesco.org>)



que a intervenção DCTV leve à criação de emprego em sectores existentes ou facilite a criação de novos empregos/segmentos. Ligações fracas entre centros de formação, e atores profissionais e econômicos são um desafio sério, e os DHTVs de sucesso dependem muito dos atores envolvidos no âmbito do sector, assim como das organizações econômicas. Frequentemente as intervenções do DCTV (infelizmente também das ONGs) são bastante tradicionais (como no segmento da carpintaria e da costura), em vez de incluírem novos segmentos que podem ter maiores possibilidades de emprego. Outro segmento importante é o da agricultura que frequentemente tem sido deixado fora das abordagens do DCTV; apesar do segmento da agricultura ter grande potencial de emprego nas áreas rurais.

### **O programa deve se alinhar com estratégias nacionais mais amplas:**

O DCTV deve ser planejado como parte de esquemas e programas mais gerais com metas de desenvolvimento mais amplas, por exemplo, em relação ao emprego. As intervenções das ONGs e do DCTV não podem ser isoladas, mas têm de ser vistas em relação ao sistema de educação não apenas formal, mas também não formal; a modelos melhorados de entrada no mercado de trabalho, e aconselhamento, desenvolvendo capacidades para procurar emprego e criar emprego (empreendedores), formando ou associando-se a atores relevantes nestes âmbitos. As intervenções do DCTV também devem se alinhar e ser dirigidas mediante diagnósticos contendo os padrões econômicos, sociais e de emprego.

### **Desenvolvimento de parcerias e partilha de experiências**

As ONGs devem priorizar, fomentar e facilitar redes profissionais a nível local com atores envolvidos com o DCTV, isto é essencial para partilharem-se as lições aprendidas, reforçar a qualidade, e melhorar a eficiência, o acesso e a envergadura, sem repetir ou continuar a utilizar más práticas. A coordenação das estratégias, formação de redes e capacidade de formar atores para a implementação obviamente é uma tarefa das ONGs que fomentarão um DCTV de qualidade e não apenas 'taparão buracos' onde outros atores falharam. É aconselhável os parceiros das ONGs com relevantes organizações governamentais, de negócios ou de trabalho, ou relevantes institutos de pesquisas no norte ou no sul, otimizarem o know-how existente e para assegurar abordagens do DCTV com sustentabilidade e específico para o contexto. Também os mecanismos e os certificados de credenciamento, e medidas para assegurar a qualidade deverão ser desenvolvidos e precisam de mais atenção, caso contrário os riscos do DCTV torna-se uma mistura heterogênea de intervenções públicas, privadas e das ONGs sem qualquer garantia de nível, qualidade e certificados.

A nível estrutural há necessidade de estabelecer parcerias públicas e privadas renovadas que possam integrar a diversidade dos setores de DCTV formal, não formal e informal, facilitar vários percursos de DCTV e oportunidades de emprego, e reconhecer capacidades adquiridas não apenas formalmente, mas também informalmente. Um desafio enorme é assegurar a coordenação dos esforços e efeitos sinérgicos entre: iniciativas do governo, iniciativas do setor privado, organizações da sociedade civil e atividades das ONGs. Deve ser dada prioridade ao apoio às parcerias privado/públicas - em todas as intervenções - além de existir uma linha de ação que se esforce para influenciar aspectos estruturais tais como: padrões partilhados, formação de professores e credenciamento.

### **Reestruturação dos percursos tradicionais:**

Há necessidade de criar percursos flexíveis de DCTV com múltiplos pontos e ligações de entrada/saída, pontes e portas abertas entre educação formal e informal, formação prática trabalhando, patrocínios, entrada no mercado de trabalho, e entre diferentes atores, áreas e níveis de

qualificação.

As ONGs também podem dispor de uma vantagem comparativa em relação a quem presta serviços no âmbito público/privado na organização e mobilização de quem trabalha no setor informal. As ONGs podem mobilizar e apoiar estruturas organizadas existentes ou emergentes para beneficiar quem estiver procurando emprego e outros atores do setor informal – empregados, proprietários de atividades, sindicatos emergentes de trabalhadores etc. Um fortalecimento do setor informal na organização interna pode aumentar a própria capacidade de funcionar como regulador de condições justas no trabalho e nos negócios, e assegurar esforços sustentados para facilitar a obtenção de emprego de alunos provenientes de atividades de DCTV. Quando se coliga a formação mediante um DCTV com programas de educação e abordagens para alfabetização mais tradicionais, é recomendável aproximar-se mais do contexto e do primeiro nível de ensino baseado na situação de emprego.

### **Empenho no patrocínio de causas para DCTVs**

Uma competência fundamental da maioria das ONGs é a capacidade de desenvolver os parceiros e apoiar a coordenação e o patrocínio de causas. As ONGs podem ser atores significativos como veículo das vozes desde a sociedade civil local até as agendas DCTV nacionais e mesmo globais.

Devem ser estabelecidas plataformas civis nacionais para implementar patrocínios de causas conjuntas e efetivas para os direitos das pessoas de conseguirem um trabalho decente e oportunidades de emprego. Estas plataformas podem pressionar os governos a assegurarem o DCTV como uma parte reconhecida das políticas educacionais nacionais, refletidas nas Estratégias para Redução da Pobreza (ERP) e nos planos para políticas/ação no setor. Além disto, deve haver lobbying para políticas que fomentem as políticas sobre a qualidade, a relevância e o acesso – complementadas por políticas de credenciamento e incentivos para o envolvimento do setor privado.

### **Leituras Complementares:**

Panorama Econômico Africano, OCDE 2007/2008

Comissão Africana, Segunda Reunião de Adis Abeba, 20 de novembro de 2008, Sinopse

Richard Walther: Desenvolvimento de capacidades e o mundo de trabalho: Desafios para Educação e Formação (Relatório sintético da Bial da Educação em África, Moçambique 2008)

King, K. e Palmer, R. (2006): Desenvolvimento de Capacidades e Redução da Pobreza: Educação e Formação Pós-básica de Vanguarda, Documento de Trabalho N° 7, Centro de Estudos Africanos, Universidade de Edimburgo.

Bial da ADEA 2008: Além da Educação Primária:

[http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en\\_index.htm](http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en_index.htm)

Conferência sobre o Desenvolvimento de Capacidades Técnicas e Vocacionais na África: o papel das ONGs, fevereiro de 2009:

<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=193>

Programas de desenvolvimento de capacidades técnicas e vocacionais - workshop de formação para ONGs com Richard Walther, janeiro de 2010:

<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=275>

Banco de dados dos projetos das ONGs dinamarquesas sobre a juventude, educação e emprego:

<http://orgdb.uddannelsesnetvaerket.dk/>

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.

## **Jogo de Ferramentas da Rede de Educação de ONGs Dinamarquesas**

### **Documento Nº 10:**

#### **Trabalho Voluntário na Educação**

O voluntariado é a prática de trabalhar sem ser pago – frequentemente durante um tempo limitado. Quando um trabalho voluntário é realizado nas actividades de desenvolvimento no sul, costuma envolver três partes: A ONG/organização do norte, a organização parceira do sul e o voluntário. O objectivo deste documento é servir como inspiração para consideração e debates sobre como o voluntário, além da organização que o enviar e a que o receber, possa beneficiar com esta permanência.<sup>23</sup>

Com o passar dos anos, o papel dos voluntários no trabalho de desenvolvimento tem mudado. As tarefas antigamente muitas vezes referiam-se à realização de trabalhos específicos para suprir carências no sul de pessoal formado e preparado em áreas específicas de actividades. Atualmente, a ênfase é mais na capacidade organizacional de realização no sul, desenvolvimento de métodos de trabalho e experimentação de novas abordagens. O papel do voluntário tem mudado da mesma maneira, e passou a ser um facilitador com tarefas mais abstratas e complexas. Isto também tem causado mudanças na demanda da formação, preparação e capacidade dos voluntários para atuarem como facilitadores em determinados projetos.

#### **Voluntariado, ensino e aprendizagem**

Em relação à educação e desenvolvimento há sempre vários elementos que os voluntários e as organizações que trabalharem com voluntários precisam ter consciência e levar em consideração. Um dos primeiros elementos é ter consciência da necessidade de considerar o inteiro projecto com uma atitude humilde. É necessário ter muita preparação para conseguir-se familiarizar com o contexto local, as suas tradições, cultura e valores – e especialmente a maneira como estes aspectos afetam as maneiras locais de ensino e aprendizado. Pode haver uma tendência dos pais, professores e alunos, num contexto local, de esperarem que um voluntário vindo, por exemplo, da Europa ou dos Estados Unidos, seja um especialista e um 'sabe-tudo' – talvez o próprio voluntário também tenha esta mesma percepção. É importante dimensionar bem estas expectativas e considerar um voluntário mais como uma fonte de inspirações novas e diferentes.

Outro assunto também muito importante é o dos valores na educação e nos métodos didáticos. A visão que há no norte sobre a educação e os métodos didáticos, talvez principalmente na Escandinávia, pode ser bastante diferente da de uma comunidade africana. Por exemplo, no âmbito da tradição escandinava dá-se muita ênfase às metodologias participatórias e centradas no aluno. Entretanto, isto poderá ser muito diferente onde o voluntário for atuar. As tradições, os valores, as normas, a cultura e a percepção do que é certo ou errado podem ser imensamente diferentes dos do voluntário. O voluntário deve não apenas ter consciência das diferenças na comunidade que o receber, mas também - numa certa medida - estar preparado para lidar com as mesmas.

Estes são alguns desafios e possibilidades de cooperação entre a organização do Norte, o parceiro

---

<sup>23</sup>Este documento é baseado em experiências e contribuições de antigos voluntários e organizações dinamarquesas que trabalham com voluntários. Este documento foi inspirado pelo grupo dos jovens da rede de educação 'Infokaravanen' numa reunião pública realizada por este grupo em 2009 (leia mais sobre este grupo em: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/groups.php?mode=show&iGroupID=3>)

no sul e o voluntário. É necessário haver uma exata consciência do que o projeto trata: objetivos, processos e filosofia, porque o voluntário geralmente entrará num projeto já configurado e funcionando. Além disso, como todos os outros participantes de um projeto, o voluntário deverá saber o máximo possível sobre: o lugar, as circunstâncias sociais e os valores inerentes na vida da comunidade.

### **Os voluntários são voluntários no que e quem se beneficia?**

- Frequentemente o voluntariado é considerado de uma perspectiva altruística, mas em muitos casos há estudantes que trabalham como voluntários para melhorar as próprias capacidades e desenvolver-se em geral, frequentemente com o objetivo de depois conseguir emprego.
- Frequentemente o voluntário deseja trabalhar apenas um breve período e, nestes casos, deve ser avaliado este aspecto negativo contrário ao mesmo. Em períodos breves de, por exemplo, 6 meses, um voluntário não pode salvar o mundo, mesmo porque não é está a tarefa de um voluntário!
- Frequentemente os voluntários são motivados por uma mistura de egoísmo e vontade de melhorar o mundo. Desejar combater a injustiça do mundo é, em si, um elemento positivo, mas a questão é como se consegue ...?
- As experiências pessoais de trabalho voluntário podem contribuir para dar aos voluntários uma visão do mundo aberta a outras culturas e, desta maneira, o trabalho voluntário contribui para criar cidadãos com perspectiva global.

### **Desafios e questões sobre os quais o voluntário deve refletir antes de partir:**

- A crença não fundamentada que o voluntário é melhor ou sabe mais que as pessoas já trabalhando ou vivendo num contexto em via de desenvolvimento.
- Por que vou e aonde vou? O objetivo principal é apenas 'ir embora daqui' ou é um tipo de trabalho específico ou uma região específica? Qual é força fundamental da vontade de querer ser voluntário?

### **Possibilidades para o voluntário:**

- 'Abrir a cabeça' e obter uma compreensão melhor da complexidade da educação e do desenvolvimento.
- Ter possibilidade de dar idéias e 'abrir a cabeça' de pessoas que nunca saíram da própria região.
- Oferecer outras perspectivas para alguns aspectos paralisados num projeto em que os outros já estejam trabalhando há muito tempo.

### **Desafios para as organizações que trabalham com voluntários:**

- Assegurar uma relação de igual para igual e a transparência na cooperação entre os parceiros, não apenas na preparação, mas também no compromisso de ter voluntários.
  - Como se pode assegurar que o receptor tenha tempo e a capacidade necessária para receber um voluntário? Para os voluntários são necessários muitos recursos quando chegam a um lugar novo, mas frequentemente o voluntário e a organização que o manda

consideram apenas as vantagens de haver um voluntário.

- Assegurar-se que haja um acordo sobre as expectativas do voluntário, o receptor e a organização que envia o voluntário.
  - Assegurar-se que haja um acordo nas especificações do mandato para o trabalho de todas as partes envolvidas e que todas as expectativas das partes, durante e depois da permanência do voluntário, sejam claras. Também é necessário deixar claro qual o papel que se espera que o voluntário desempenhe:
  - É necessária uma preparação minuciosa do voluntário para ele saber o que esperar da permanência, e os canais de comunicação devem ser definidos claramente com antecedência para que o voluntário e a organização receptora saibam como levantar qualquer problema/frustração ou questões gerais.
  - Assegurar-se que o voluntário esteja preparado de maneira apropriada para desempenhar as tarefas que lhe caberão durante a sua permanência. Por exemplo, se for lecionar, é importante saber algo sobre as práticas da boa didática - e também sobre o contexto local onde for lecionar.
- Assegurar-se a sustentabilidade.
  - Se o voluntário trabalhar numa escola, pode ser útil que se envolva na formação de professores para partilhar métodos, em vez de lecionar diretamente (os alunos, depois do voluntário partir, terão professores com métodos diferentes).
  - Em que tipo de estrutura de poder o voluntário está entrando...? Quem quer o voluntário e por que? Quem anunciou a vaga do voluntário e quem dirá ao voluntário quais são as suas tarefas? Estas são questões importantes a serem definidas com antecedência, caso se deseje que o efeito positivo da permanência do voluntário seja sustentável depois da sua partida.

### **Possibilidades para as organizações que trabalhem com voluntários:**

- Uma relação estreita e de longo prazo entre um voluntário e a população local pode levar a muitas perspectivas interessantes, e talvez seja possível dar prioridade para estes tipos de relações de maneira que o benefício do trabalho voluntário seja principalmente para os recipientes (a população local) – e não apenas para o voluntário.
- A organização poderá dispor de algumas novas visões do projeto e das próprias práticas, e quem trabalho no mesmo, por exemplo: os professores, poderá beneficiar de novos métodos e perspectivas.
- É uma boa idéia empregar os recursos adicionais que o voluntário leva à comunidade, o voluntário poderá suprir carências e realizar outras tarefas para as quais não havia pessoal suficiente. O voluntário pode, por exemplo, avaliar as capacidades da organização ou medir os efeitos da educação nos alunos.

### **Trabalho de informação depois da volta**

Depois do voluntário voltar, pode ser uma boa idéia combinar o trabalho voluntário com atividades de informação; que podem até ter um efeito mais amplo que o verdadeiro trabalho que os voluntários realizam no sul. O voluntário pode contribuir com histórias de vida do sul recentes e reais e, se for jovem, também terá capacidade de comunicar com outros jovens com bastante credibilidade. Para o próprio voluntário, comunicar as próprias experiências depois de voltar também pode ser parte de um processo de reflexão sobre o que aprendeu durante a sua permanência.

Entretanto, aqui é importante haver uma estratégia para dar prioridade e implementar o trabalho de

informação não apenas para organizações que enviam voluntários, mas também para os próprios voluntários – além de nas histórias que contarem. É importante apresentar histórias reais - não apenas histórias interessantes. É muito importante os voluntários não contribuam para o 'turismo da pobreza', para o qual são apresentadas apenas histórias 'muito interessantes' sobre a pobreza e destruição, depois da volta de um período de voluntariado. Mais uma vez, boa preparação e auto-reflexão, para as organizações assim como para os voluntários, ajudam a assegurar que as expectativas sejam satisfeitas.

### **Recapitulação dos pontos sobre voluntariado e os seus desafios:**

- Se desejar ser voluntário e o fizer por seus interesses próprios, tudo bem - desde que tenha consciência disto.
- Os voluntários são importantes não apenas para as comunidades locais, mas também para influenciarem o desenvolvimento do país de proveniência a longo prazo.
- É importante que histórias sobre voluntariado sejam contadas, mas têm de ser reais para dar uma imagem realística dos países em via de desenvolvimento.
- Se o voluntariado não for considerado de maneira apropriada, há riscos de se contribuir para uma idéia de 'turismo na pobreza' em vez de realmente altruísta.
- O voluntariado é bom porque significa entrar em AÇÃO.
- Enfim, de um ponto de vista mais prático, é recomendável que todas as providências sejam tomadas antes do voluntário chegar ao sul; que o voluntário tenha seguro e que esteja claro quais são as responsabilidades e de cada um e quem faz o que.

### **Os Documentos da Rede de Educação**

Uma série de documentos que apresentam elementos essenciais para planejamento e monitoramento de programas de educação no sul. Estes documentos baseiam-se na experiência das organizações componentes e apresentam explicações possíveis do que é a boa qualidade nos programas de educação. Podem ser utilizados como lista de verificação ou diretrizes, ou como ponto inicial para implementar trabalhos no âmbito de uma organização. Também podem ser utilizados em cooperação com parceiros do sul para esclarecer conceitos, desenvolver qualidade e preparar pessoal novo ou quando se for lançar novos programas. Entre as organizações componentes da rede há mais de 30 ONGs dinamarquesas que trabalham todas com educação no sul. Maiores informações: [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) – que também tem documentação adicional sobre o assunto no banco de dados das fontes.