

# ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS

*Este texto pretende fazer referência aos principais modelos de organização e administração de projectos de investigação e desenvolvimento que, nos últimos anos, têm vindo a enformar muitas das iniciativas de intervenção socioeducativa e de desenvolvimento comunitário, sobretudo no domínio da Educação de Adultos.*

*Privilegiando os métodos de investigação-acção como especialmente congruentes com este tipo de projectos e seus objectivos, apontam-se algumas linhas gerais para o seu desenvolvimento, considerando principalmente as funções de concepção, organização e administração, e a experiência que tem vindo a ser desenvolvida neste domínio pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.*

37

No âmbito das Ciências Sociais, e designadamente em muitos domínios das Ciências da Educação, com relevo para a Educação de Adultos, grande parte dos projectos de investigação evidencia actualmente características típicas de investigação aplicada e de compromisso entre objectivos de investigação propriamente ditos, e objectivos de intervenção social no sentido de procurar respostas para certos problemas concretos de alcance mais ou menos alargado. A designação **Investigação e Desenvolvimento**, especialmente difundida nas áreas das Ciências da Natureza e das Tecnologias faz

assim cada vez mais sentido também ao nível da intervenção socioeducativa. O próprio conceito de desenvolvimento, muito dependente de perspectivas economicistas e tecnocráticas, tem vindo progressivamente a ver substancialmente alargado o seu campo semântico, e a integrar novas dimensões e novas preocupações, com especial relevo para os aspectos qualitativos das mudanças, os elementos humanos, as acções dos grupos e das comunidades, a concepção, organização e administração dos projectos de forma socialmente participada, etc.

Um dos eventuais indicadores desta mudança de paradigma é o próprio esforço que a instituição universitária e os investigadores em geral vêm realizando no sentido de se adaptarem às novas exigências sociais, por forma a serem capazes de participar nas novas dinâmicas emergentes a este nível. Com maiores ou menores resistências, os investigadores procuram abrir-se socialmente, e as instituições académicas evidenciam progressivamente maior apetência e disponibilidade para os domínios de intervenção social para o que, é necessário reconhecê-lo, também têm contribuído os esforços recíprocos de cooperação escolas-comunidade, a celebração de protocolos de cooperação, e sobretudo os financiamentos disponíveis (nacional e internacionalmente) para a realização de projectos de investigação e desenvolvimento.

Mas mesmo neste domínio de investigação aplicada, muitos obstáculos se fazem ainda sentir — a falta de tradição, o peso burocrático das instituições, a administração centralizada do sistema de ensino, as exigências académicas sobretudo de progressão na carreira, e mesmo um certo paternalismo que a conhecida expressão «prestação de serviços à comunidade» pode por vezes revelar. Com efeito, neste novo quadro, o papel social do investigador é substancialmente alterado, colocando-o perante novas situações e novas regras cujo controlo absoluto escapa já às instituições académicas. O investigador passa a expôr-se mais fora do seu meio restrito que mais facilmente conhece e controla, é forçado a conquistar um novo tipo de reconhecimento que já não depende exclusivamente dos padrões, regras e comportamentos académicos tradicionais, e descobre frequentemente que os seus argumentos de autoridade não colhem os mesmos resultados quando usados entre os seus pares, e entre os seus novos parceiros e interlocutores externos à universidade. Em síntese, as regras do novo jogo são substancialmente diferentes das do jogo antigo, nas quais foi socializado e se tornou eventualmente um «bom jogador». Assim, terá agora de se submeter à aprendizagem de novas regras, como seja, as da negociação, as da prestação de contas, as da rentabilidade social, as de outras linguagens, as da participação social, etc. Terá,

em suma, de ser mais receptivo a argumentos, pontos de vista, formas de ser e de estar que podem ser substancialmente distintas daquelas que conhece, e de se situar numa perspectiva que admita sem equívocos, mais do que a prestação de serviços numa base meramente contratual, a reciprocidade na prestação de serviços (LIMA, 1985a).

É claro que esta aprendizagem também acontece do ponto de vista dos grupos sociais e das comunidades envolvidas, tratando-se assim de uma espécie de «aprendizagem colectiva» (CROZIER, FRIEDBERG, 1977).

Entre o extremo do paternalismo, baseado no ponto de vista de que o investigador é o detentor exclusivo das capacidades e dos conhecimentos indispensáveis à promoção do desenvolvimento, e o extremo do populismo, que algumas vezes é veiculado por certas abordagens que transferem todas as capacidades e qualidades para as populações, reduzindo o investigador a um mero «catalisador» desses atributos pré-existentes à sua acção, tem-se procurado estabelecer um equilíbrio de posições através da participação crítica dos diversos actores envolvidos, da prática da negociação e da gestão de conflitos.

Diversas correntes consubstanciam em graus variáveis as características atrás apontadas, assistindo-se hoje a uma certa confusão terminológica onde abundam designações como «investigação orientada», «investigação operacional», «investigação-acção», «investigação participativa», e outras. Não sendo aqui o lugar para intentar operar uma descrição e uma distinção de estas e de outras orientações, procuraremos tão-somente caracterizar em traços largos, a investigação participativa, por esta constituir hoje uma das orientações mais conhecidas e aplicadas no universo da Educação de Adultos.

A investigação participativa insere-se nos métodos de investigação-acção, designação que foi consagrada por Kurt Lewin nos finais da década de 30. Contudo, Lewin partia do modelo empírico-analítico, tradicional, «tentava combinar o método de investigação experimental clássica com um objectivo de mudança social particular» (LANDSHEERE, 1986:29). Ora esta orientação está hoje muito mais próxima da «investigação operacional» (predominantemente quantitativa e nomotética), ou mesmo da «investigação orientada» («problem-focused research») que se situa entre o pensamento teórico e a acção (DE BIE, 1973:12), do que das actuais modalidades de investigação-acção, designadamente da investigação participativa. É claro que todas se centram sobre determinadas problemáticas sociais, mas a investigação participativa procura predominantemente dar resposta às necessidades dos indivíduos e das

comunidades e por isso se tem afastado do paradigma inicial proposto por Kurt Lewin.

Em relação a este, mais do que ter passado a responder-lhe através de «críticas e rupturas» (ESTEVES, 1986:265), passou, no dizer de Fals Borda (1982) a qualificá-lo como um tipo conservador de investigação, de tal forma que parece hoje consensual que «A concepção actual de investigação-acção opõe-se nitidamente à concepção Lewiniana» (LANDSHEERE, 1986:30).

No domínio da Educação de Adultos, a investigação participativa tem constituído um desafio às instituições académicas e aos investigadores, já que «A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura académica clássica na medida em que reduz as diferenças entre o objecto e o sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos» (FALS BORDA, 1982:60).

Apesar do desafio, seria errado pensar que a investigação participativa se assume como uma orientação absolutamente externa às universidades e às grandes instituições internacionais para a investigação e o desenvolvimento. Apesar do processo ser lento, e até de se poder falar com propriedade no «Silêncio dos Manuais de Metodologia» a que tem sido sujeita (ESTEVES, 1986:251), recorde-se que ela tem vindo a ser progressivamente reconhecida a nível académico e social através de inúmeros mecanismos, como por exemplo — a consagração do termo «participatory action research» pelo X Congresso de Sociologia, México 1982; o relevo que lhe foi conferido na Assembleia Mundial de Educação de Adultos que teve lugar na Argentina em 1985 (ICAE, 1985); a promoção que dela têm feito prestigiadas instituições como a Unesco, o International Council for Adult Education com sede no Canadá, etc.

Mas, por outro lado, seria ingénuo pensar que a uma orientação com estas características também não se têm dirigido oposições, como por exemplo as do presidente da Associação Americana de Investigação em Educação que em discurso proferido em Abril de 1977 afirmava: «Fenómenos como a investigação acção [...] são o mais das vezes bizarros contrasensos, actos de seguidismo, **guruismo**, e não têm grande coisa a ver com o que deveria ser a investigação» (citado por LANDSHEERE, 1986:34).

Sobretudo a ideia de participação dos indivíduos, dos grupos e das comunidades no processo de investigação, continua a ser bastante polémica, de forma que os seus seguidores têm procurado

argumentos defensivos (geralmente ofensivos em relação aos modelos convencionais), como é o caso de Paulo Freire que, a propósito, escreve — «Dizer que a participação directa, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a «pureza» dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objectos de acção pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como acto de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objecto a ser desvelado, a realidade concreta» (FREIRE, 1982:35).

Ora parece-nos ser exactamente a perspectiva libertadora, hoje universalmente assumida na Educação de Adultos, a chave principal para a compreensão do crédito que a investigação participativa vem granjeando.

Segundo o International Council for Adult Education (ICAE, 1977), as principais características da investigação participativa podem sintetizar-se em sete pontos «definidos de maneira demasiado absoluta», segundo Landsheere (1986:31):

- 1 — o problema tem origem, é definido, analisado e resolvido pela comunidade;
- 2 — o fim último da investigação é a transformação da realidade social e a melhoria das condições de vida;
- 3 — a investigação participativa envolve a participação activa da comunidade em todo o processo de investigação;
- 4 — a investigação participativa envolve todos os grupos desfavorecidos;
- 5 — a investigação participativa promove uma maior consciência dos problemas e dos recursos existentes nas comunidades;
- 6 — a investigação participativa é um método de investigação mais científico do que os métodos convencionais, pois a participação dos interessados promove uma análise mais rigorosa da realidade social;
- 7 — o investigador é sobretudo um participante comprometido na resolução dos problemas sociais.

41

E em relação à ideia de participação comunitária nos projectos de investigação e desenvolvimento, White (1982) inventaria dez argumentos a seu favor:

- 1 — consegue alcançar mais resultados;
- 2 — diminui os custos de prestação de serviços;

- 3 — acentua o valor intrínseco da participação;
- 4 — potencia novos esforços de desenvolvimento;
- 5 — promove um maior sentimento de responsabilidade;
- 6 — garante que uma necessidade sentida possa ser efectivamente considerada;
- 7 — assegura uma maior adequação;
- 8 — utiliza os conhecimentos e as experiências dos indivíduos e das comunidades;
- 9 — evita a dependência em relação aos profissionais;
- 10 — promove a consciencialização.

Apesar do carácter frequentemente hiperbólico dos atributos e das vantagens apontadas à investigação participativa, que talvez seja compreensível pelo facto de esta lutar por ser social e academicamente reconhecida, mas que é pouco congruente com os seus próprios pressupostos e que corre o risco de a vir a transformar numa panaceia programática, reconhecemos muitas das potencialidades que encerra, sobretudo no quadro de projectos de desenvolvimento comunitário em áreas desfavorecidas (geograficamente, culturalmente, economicamente, etc.) e no âmbito de variados campos de intervenção. A educação de adultos, a organização de actividades extra-escolares, a reorganização de escolas, a introdução de novos currículos, são alguns dos exemplos de campos de aplicação possíveis apontados por Werdelin (1979:41-54).

42

Neste quadro de orientação cremos que desde logo fica clara a emergência de problemas no domínio da concepção, organização e administração dos projectos, não só em relação à exigência de introdução de alterações congruentes com o seu estilo participativo, mas também em relação às novas capacidades que passarão a ser exigidas aos investigadores no domínio da administração participada desses projectos.

## **Actividades e Projectos de Intervenção Socioeducativa**

Em Portugal, os últimos anos têm sido férteis quanto à implementação de actividades e projectos de intervenção socioeducativa no domínio da Educação de Adultos.

Sem a pretensão de uma caracterização exaustiva, podemos afirmar que são sobretudo de dois tipos os projectos existentes, para além dos projectos convencionais, geralmente de levantamento de recursos e de necessidades, estudos de caracterização, etc., que não só não são muito frequentes como, geralmente, evidenciam muitas dificuldades de passagem à acção.



### ***Projecto de Investigação-Participativa — Viana***

*A redacção dos planos de projectos*

Assim, as modalidades mais frequentes são: os projectos regionais integrados, por um lado, e as actividades e pequenos projectos comunitários promovidos por associações, grupos, etc., e geralmente ligados a instituições de financiamento e outras.

Uns e outros têm evidenciado preocupações metodológicas no domínio da participação, embora sejam mais raros aqueles que reivindicam, ou pelo menos assumem, as características de projectos de investigação participativa.

Os projectos regionais integrados foram consagrados no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA, 1979) com a designação «Programas regionais integrados de desenvolvimento e animação cultural e de educação de adultos», com os principais objectivos de: «Actuar prioritariamente nas regiões mais desfavorecidas do ponto de vista dos níveis culturais e educacionais da população adulta...; implementar progressivamente esquemas integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural...; constituir regional e progressivamente os alicerces de um moderno sistema de educação de adultos...» (PNAEBA, 1979:125-126).

O Relatório de actividades da DGEA (Ponto da Situação) — publicado 1980/1985, em 1986, refere expressamente os seguintes programas/projectos: Projecto de Formação e Desenvolvimento de Bragança; Projecto Regional Integrado do Distrito de Braga; Projecto Experimental de Lisboa (Bairros degradados); Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (DGEA, 1986:94-184). Embora sem referência a indicadores de avaliação, e sem esconder dificuldades de coordenação, a DGEA qualifica este tipo de intervenção «como efectivamente o mais adequado aos condicionalismos regionais e locais» e conclui que tais projectos «contribuíram decididamente para uma reflexão profunda e enri-

quecedora das perspectivas da Educação de Adultos em Portugal» (DGEA, 1979:96).

Uma das principais ideias de força nestes projectos é a ideia de que a acumulação de actividades dispersas e fragmentadas, eventualmente dirigidas pelos poderes centrais, deve dar lugar à organização de projectos integrados de desenvolvimento que, teoricamente, devem ser duplamente integrados. Não só devem promover um desenvolvimento integrado, inter-sectorial, coordenado, mas também devem ser geridos de forma integrada. Assim assumiriam características de articulação entre diferentes áreas, problemáticas, serviços, etc., assumiriam um carácter experimental e inovador e assegurariam a adequada participação de autarquias, associações, serviços, etc.

Sem prejuízo da sua avaliação, que desconhecemos, e dos resultados positivos que, admitimos, tenham já sido alcançados, pensamos que a grande dificuldade que se depara a este tipo de projectos se situa no domínio das estruturas organizacionais e administrativas que actualmente caracterizam a administração do nosso sistema de ensino. Não é pois um obstáculo próprio dos projectos mas um obstáculo de contexto que sem dúvida não deixará de os afectar. Em termos simples, a pergunta é a seguinte: como promover projectos integrados num contexto de administração centralizada e fragmentada? Em que grau é que é possível a integração? Com efeito, o paradigma dominante na administração pública portuguesa é contrário à ideia de integração, ideia que exigiria descentralização e regionalização, capacidade de decisão a nível regional e local, flexibilidade, capacidade de negociação a nível regional e local entre diferentes parceiros institucionais, etc. Ora a centralização, nas suas modalidades concentrada e desconcentrada, promove a uniformidade, a fragmentação, o normativismo e outros elementos incongruentes com a integração.

44

Em relação ao segundo grupo de projectos/actividades de intervenção socioeducativa, ele é mais difícil de caracterizar dada a sua diversidade e até o seu número. Com base na apresentação pública de muitos destes projectos em encontros e seminários, como por exemplo o 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos (Coimbra, 1985) e o recente Seminário Internacional sobre Educação de Adultos, Minorias e Zonas Desfavorecidas, promovido pela Escola Superior de Educação de Faro (Abril de 1987), podemos ter uma ideia geral da situação actual. Assim, abundam os projectos promovidos por associações, centros culturais regionais, autarquias e outras instituições locais. Trata-se, geralmente, de projectos que pretendem integrar as dimensões educativa, de



***Projecto de Investigação-Participativa — Viana***

*Secção de avaliação dos projectos*

desenvolvimento socioeconómico, de animação cultural, etc. Assentam, muitas vezes, no potencial das associações populares e localizam-se em geral em espaços geográficos limitados (freguesia, aldeia, concelho...). Aqui, os modelos participativos predominam, até porque a dimensão associativa favorece e exige os métodos activos e participados. A dimensão de investigação, pelo menos explícita e formalmente, só raramente é evidenciada, se bem que se adivinham pelo menos esforços de descoberta, de procura de novas soluções e de novos meios de intervenção.

Para além das faltas de apoio, outro obstáculo se faz sentir neste domínio. A tradição associativa de um certo imediatismo na acção que se consubstancia pela acumulação de muitas actividades dispersas, sem um fio condutor e sem objectivos comuns, mas que ainda é frequentemente sinal de dinamismo e vitalidade associativos. Cabe a estes projectos o desafio de mudar a situação, sensibilizar e formar os quadros associativos (dirigentes e animadores) e procurar uma certa unidade de acção para as actividades promovidas.

Menos frequentes são os projectos de tipo idêntico, mas onde a investigação-acção surge considerada. Conhecemos, pelo menos, o Projecto-Radial (Nordeste algarvio), o Projecto-Alfange (Santarém), o Projecto-Diagnóstico (Santarém), o Projecto-Alfama (Lisboa) e o Projecto-Viana (Viana do Castelo). Embora com características e objectivos variados, pode afirmar-se que têm em comum a

mesma orientação metodológica, a investigação regional e local em moldes participados, o estudo como ponto de partida para a acção e a intervenção social e educativa, e o carácter experimental. Quase todos envolvem investigadores e/ou instituições de ensino superior — a Escola Superior de Educação de Faro no caso do Projecto-Radial; o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa no caso do Projecto-Diagnóstico; o Instituto Superior de Psicologia Aplicada no caso do Projecto-Alfama; e a Universidade do Minho e de Linköping (Suécia) no caso do Projecto-Viana.

A título de exemplo, faremos uma breve referência ao Projecto de Investigação Participativa-Viana do Castelo, que é o que mais directamente conhecemos, por nele estarmos a participar.

O Projecto-Viana foi iniciado em 1983 envolvendo um pequeno grupo de associações cooperantes do Centro Cultural do Alto Minho, com a colaboração da Universidade do Minho e da Universidade de Linköping (Suécia) e o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e de outras instituições suecas (LIMA, 1985b).

A primeira fase caracterizou-se pela sensibilização e formação dos participantes nos métodos de investigação participativa, identificação de necessidades, métodos de trabalho em grupo, e desenho de projectos. Cada associação participante concebeu, organizou e implementou um pequeno projecto (alfabetização, educação musical, animação infantil, defesa do património, estudo de uma pequena comunidade rural, etc.). Os projectos foram acompanhados e avaliados por todos os participantes, havendo lugar à redacção e publicação de relatórios de avaliação (PROJECTO:..., 1985). A segunda fase, iniciada em 1985, consistiu na preparação de um projecto comum a todas as associações participantes e na criação de uma rede interassociativa, o Núcleo Interassociativo para o Desenvolvimento. Tendo decidido realizar um projecto de sensibilização e educação alimentar («Saber comer/Saber viver»), o NID procedeu à recolha de dados quantitativos e qualitativos por forma a caracterizar a situação em cada uma das freguesias do concelho de Viana do Castelo «representadas» por cada associação participante. Os dados foram tratados, foi produzido um relatório e foi desenhado um projecto. A terceira fase consiste na implementação do projecto através de um conjunto coordenado de acções que pretendem sensibilizar as populações através da utilização de meios como a animação, os colóquios, a música popular, o teatro, as exposições, etc. Estas acções, previsivelmente concluídas em Julho de 1987, darão lugar à produção de relatórios de avaliação, e ao relatório final do projecto (1983-1988) a ser apresentado publicamente no primeiro semestre de 1988.

As principais características do Projecto-Viana podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) o projecto não corresponde a um plano pré-definido, vai sendo construído, embora assuma certos objectivos gerais desde o seu início;
- b) as decisões políticas, expressivas, cabem aos participantes;
- c) as decisões técnicas são tomadas após estudo orientado pelos monitores;
- d) as actividades desenvolvidas correspondem sempre a um plano, a objectivos determinados e a uma organização concreta;
- e) a avaliação é realizada continuamente, desde a forma como decorrem as reuniões do projecto, à participação dos intervenientes e aos resultados alcançados;
- f) todas as iniciativas do projecto são tornadas públicas e todas as personalidades que têm demonstrado interesse em participar e observar os trabalhos têm sido recebidas;
- g) a gestão financeira do projecto comum é realizada pelos participantes;
- h) todas as contribuições de cada associação, meios e instrumentos que constrói, são concebidos em grupo e partilhados/utilizados por todas as outras associações;
- i) várias sessões de trabalho e actividades são realizadas sem a presença dos monitores cuja intervenção vem decrescendo progressivamente;
- j) espera-se que o Núcleo Interassociativo criado no âmbito do projecto se mantenha e se desenvolva para além do termo final deste.

## **Concepção, Organização e Administração: linhas gerais para o desenvolvimento de projectos**

Um projecto não é simplesmente o sinónimo de uma ideia, de uma aspiração ou de uma simples intenção a concretizar, ou não, no futuro. É verdade que estes elementos têm alguma importância e estão geralmente presentes em todos os projectos, mas um projecto exige mais do que isso. Exige, desde logo, a definição de objectivos e de metas a atingir, estudos preparatórios, tomada de decisões, selecção de métodos, formas, meios e recursos, calendarização, organização e gestão, avaliação, etc. (ERASMIE, 1983:40-

-42). Assim, um projecto é mais amplo, sistemático e organizado do que uma ideia ou conjunto de ideias, dando geralmente lugar a um documento de trabalho, a uma espécie de roteiro geral, onde se especificam aqueles e outros aspectos. Por isso um projecto não deve ser confundido com uma actividade, pois ele consiste quase sempre numa constelação organizada de actividades que são dirigidas para a realização de certos objectivos e para a obtenção de certos resultados.

Uma das principais fases de um projecto é a sua concepção. Trata-se, realmente, do desenvolvimento de uma ideia inicial, do acto de identificação de um problema ou de uma necessidade. É, porventura, uma das fases mais aliciantes e criativas, mas o projecto exigirá novos desenvolvimentos procurando respostas (que não têm forçosamente que ser definitivas) para diversas perguntas do tipo: porquê?, para quê?, quando?, onde?, como?, com quem?, para quem?, etc. É a fase do desenho do projecto, momento em que se decidem aspectos tão importantes como — quem participa?, quem coordena?, quem financia?, quem decide e como decide?, etc. Trata-se de considerar um conjunto de elementos indispensáveis à administração do projecto, ou seja, ao seu planeamento, à sua organização e coordenação, aos seus recursos humanos e materiais, ao financiamento, à informação e à avaliação (LIMA, 1986).

48

Quanto mais aberta, flexível e não burocrática for a forma de organização adoptada, mais facilmente se poderá garantir a participação de todos os intervenientes, a reavaliação de estratégias, a adaptação dos objectivos. E se estas dimensões são importantes em qualquer projecto, são-no mais no caso dos projectos de investigação participativa, onde a incerteza e a imprevisibilidade são, por natureza, muito maiores.

Desde logo fica clara a necessidade de formação dos monitores/coordenadores dos projectos na área da organização e da administração, formação que, sobretudo nos projectos de investigação participativa, não pode deixar de ser alargada a todos os participantes, pois todos e cada um terão de ser responsáveis por certas áreas específicas. Cremos que muitos fracassos podem, pelo menos parcialmente, ser atribuídos à insuficiente ou mesmo à não consideração dos aspectos organizativos e das funções administrativas que qualquer projecto engloba. Não se trata de formalizar ou de burocratizar o processo, mas sim de considerar que a complexidade de um projecto é incompatível com processos de organização, de direcção e de gestão incipientes. E na maior parte dos projectos de intervenção socioeducativa não é necessária a presença de um gestor profissional que, no caso da investigação participativa seria mesmo paradoxal, mas sim a necessária sensibilidade e bom senso

para reconhecer que é preciso não descuidar esta área que está longe de ser meramente instrumental.

Assim, na fase de concepção de um projecto devem desde logo prever-se as formas de organização e de execução das variadas funções administrativas, e por isso defendemos que o desenho do projecto as considere adequadamente. Defendemos ainda que o desenho de projectos tome a forma de um plano escrito, pois isso contribuirá para: um maior esforço de reflexão e de discussão por parte dos promotores; um instrumento que servirá para guiar a acção; um bom suporte para posteriores pedidos de financiamento e de colaboração; um documento que ficará registado e que, no futuro, poderá vir a ser retomado, alterado, etc.; uma boa forma de conduzir a avaliação, através de um processo de confronto entre os resultados obtidos e os resultados que anteriormente se tinham previsto obter.

A redacção de um plano de projecto não constitui uma tarefa tão sofisticada e exigente que só os especialistas tenham capacidade de realizar. A nossa experiência tem demonstrado que, com base na apresentação e discussão de um guião geral para a sua redacção, a motivação dos participantes é suficiente para ultrapassar aquilo que é muitas vezes considerado um obstáculo e que por isso muitas vezes não chega a ser realizado.

Apresentamos, de forma sintética, as principais linhas gerais de um guião para o desenvolvimento de projectos. Trata-se tão-somente de uma alternativa possível, baseada numa proposta inicialmente apresentada pelo nosso colega Thord Erasmie, da Universidade de Linkoping, como documento de trabalho para o Projecto-Viana, e que após alteração e adaptação tem vindo a ser por nós utilizada. É uma sugestão, certamente incompleta e a requerer adaptação conforme o carácter dos projectos. Em todo o caso não deverá vir a ser perspectivada como fórmula ou receituário para a resolução dos problemas de cada um.

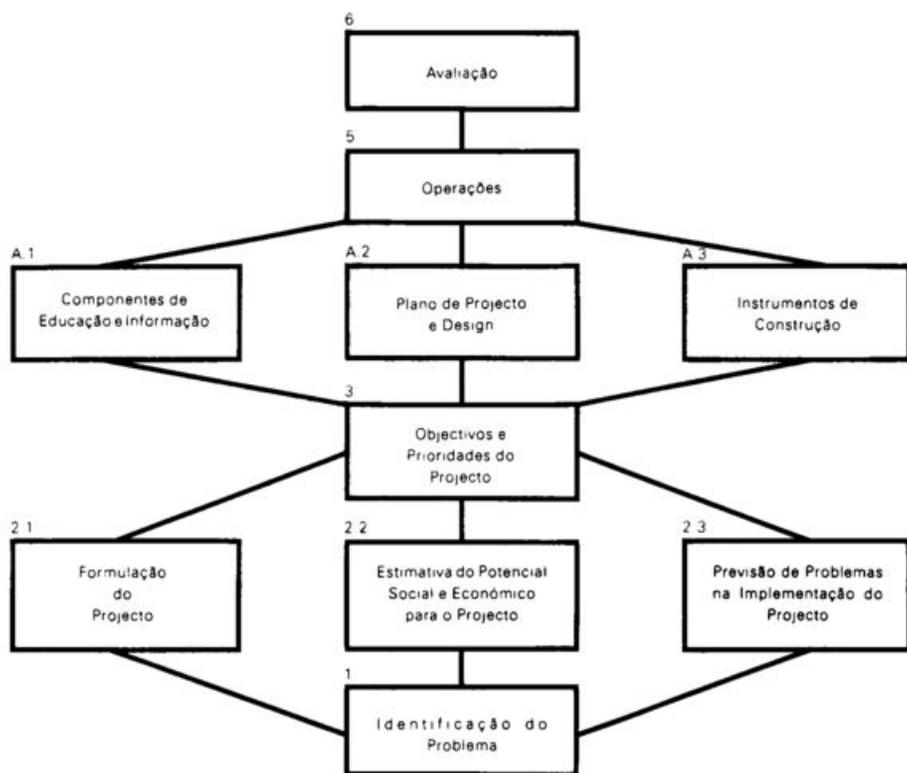


Fig. 1 — Síntese das principais fases e componentes a considerar no desenho de um projecto.

50

## 1. Identificação do Problema

Através de:

- observação directa
- entrevistas
- questionários
- oficinas
- (...)

## 2. Formulação Inicial do Projecto

### 2.1 Formulação Geral do Projecto

- Fase inicial de concepção global ainda sem detalhes

## 2.2 Estimativa do Potencial Social e Econ

- RECURSOS HUMANOS:
  - líderes formais
  - líderes informais
  - investigadores
  - colaboradores
  - associações
  - (...)
  
- RECURSOS ECONÓMICOS:
  - autoridades
  - instituições locais
  - organizações
  - fundações
  - outras fontes de financiamento
  
- OUTRAS COMPONENTES A CONSIDERAR:
  - migração e mobilidade
  - estrutura familiar
  - factores religiosos ou étnicos
  - nível de desenvolvimento industrial
  - nível de instrução
  - (...)

## 2.3 Previsão de Problemas na Implementação

Exemplos:

- falta de recursos financeiros
- fraca participação nas reuniões
- resistências locais
- falta de receptividade por parte da comunidade
- falta de informação
- impaciência por falta de resultados
- (...)

QUAIS AS PRINCIPAIS ATITUDES, COMPORTAMENTOS E PROBLEMAS PREVISÍVEIS?

## 3. Objectivos e Prioridades do Projecto

- objectivos gerais e específicos
- resultados que se pretendem alcançar
- apoios da comunidade
- relações com outros projectos

- necessidades da comunidade
- informação à comunidade
- (...)

Técnicas possíveis de utilização para a selecção de objectivos e prioridades: discussão de grupo, oficinas, simulações, técnica de Delfos, etc.

## **4. Preparação do Plano do Projecto**

### **4.1 Componentes de Educação, Informação e Sensibilização para o Projecto**

- contactos individuais
- actividades de grupo
- exibição de filmes, diaporamas, etc.
- meios de comunicação populares
- rádio e jornais locais
- boletins
- exposições
- cartazes
- (...)

### **4.2 Plano do Projecto e Design**

- programa de introdução
- extensão geográfica
- organização
- financiamento
- coordenação
- atribuição de responsabilidades
- resultados previstos
- calendário
- avaliação

52

Estes e outros elementos constarão, de forma organizada, no Plano de Projecto que poderá ser redigido através da seguinte sugestão:

1. Título
2. Antecedentes
3. Estudos preparatórios
4. Objectivos
5. Métodos
6. Meios

7. Pessoas envolvidas
8. Organizações e grupos envolvidos
9. Efeitos previstos
10. Organização do Projecto
11. Orçamento
12. Calendário
13. Formas de avaliação
14. Publicação e disseminação de resultados

#### 4.3 Instrumentos de Construção

Concepção e organização de instrumentos para recolha de dados, estudos de descrição, avaliação, etc.

- questionários
- entrevistas
- observações
- documentos
- (...)

A construção destes instrumentos deve corresponder aos objectivos do projecto e atender às capacidades e aos meios disponíveis para o seu posterior tratamento.

## 5. Operações

Acções e actividades do projecto propriamente ditas, de acordo com o plano estabelecido.

O plano deve ser respeitado, contudo, problemas inesperados podem obrigar a uma mudança de estratégia.

Trata-se da fase nuclear do projecto, para a qual todas as fases e componentes anteriores deverão ter contribuído.

Por isso é indispensável não confundir as acções e actividades do projecto, com o Projecto globalmente, o qual é mais vasto e compreende outras fases e componentes.

53

## 6. Avaliação

(Contínua/Periódica/Final)

- 1) Avaliação do programa — organização, planeamento, etc.
- 2) Avaliação dos resultados e efeitos obtidos (benefícios para a comunidade)
- 3) Avaliação da participação dos membros do projecto.
- 4) Redacção do relatório final de avaliação e sua publicação.

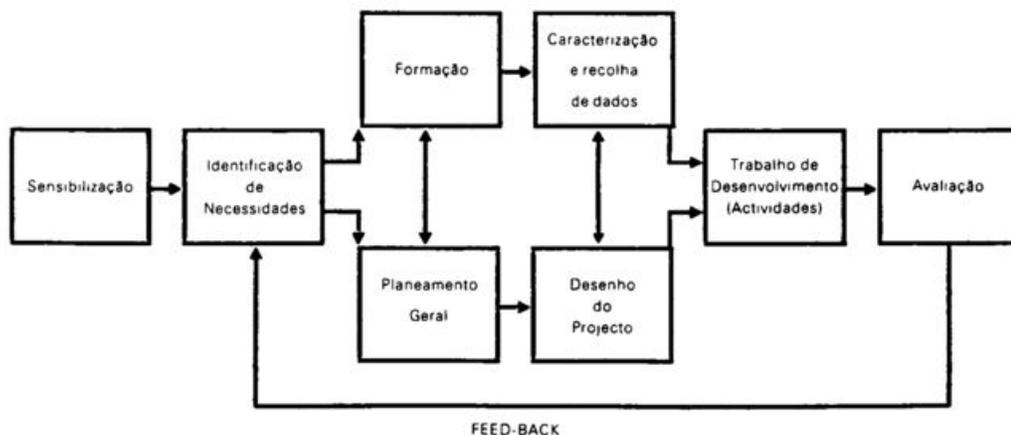


Fig. 2 — Representação gráfica de um possível projecto de investigação e desenvolvimento.

(Extraído de LIMA (1986). *Associações Para o Desenvolvimento no Alto Minho*, p. 79).

## Referências Bibliográficas

APCEP (1986). Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente. **1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos**, Coimbra (Universidade de Coimbra, 18, 19, 20 de Novembro de 1985).

54

CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard (1977). **L'Acteur et le Système**. Éditions du Seuil, Paris.

DE BIE, Pierre (1973). **A Investigação Orientada**. Livraria Bertrand, Lisboa [trad. port.].

DGEA (1986). **A Educação de Adultos, 1980/1985**. Direcção-Geral de Educação de Adultos, Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.

ERASMIE, Thord (1983). **Introdução ao Trabalho de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos**. Universidade do Minho, Braga.

ESTEVES, António Joaquim (1986). «A Investigação-Acção», in SANTOS SILVA, Augusto, MADUREIRA PINTO, José, **Metodologia das Ciências Sociais**. Edições Afrontamento, Porto, pp. 251-278.

FALS BORDA, Orlando (1982). «Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular», in BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, S. Paulo, 42-62.

FREIRE, Paulo (1982). «Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da acção», in BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, S. Paulo, pp. 34-41.

ICAE (1977). International Council for Adult Education. **Participatory Research Project**, Toronto.

ICAE (1986). International Council for Adult Education. **Hands of Knowledge. Adult Education, Development and Peace** (Report of the World Assembly of Adult Education, Buenos Aires, Argentina), Toronto.

LANDSHEERE, G. (1986). **A Investigação Experimental em Pedagogia**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, [trad. port.].

LIMA, Licínio C. (1985a). «Investigação Participativa e Desenvolvimento Comunitário. Da Reciprocidade na Prestação de Serviços». Comunicação apresentada na I Conferência Nacional do Ensino Superior, Universidade de Coimbra.

LIMA, Licínio C. (1985b). «Projectos de Investigação e Desenvolvimento Socio-Cultural. Um modelo participativo não tradicional», in **Mealibra**, 3/4, pp. 13-21.

LIMA, Licínio C. (1986). **Associações para o Desenvolvimento no Alto Minho**. Centro Cultural do Alto Minho, Viana do Castelo.

PNAEBA (1979). **Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos**. Relatório Síntese, Ministério da Educação, Lisboa.

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA — Viana do Castelo (1985). Relatórios Produzidos pelas Associações Participantes; Fase I (1983-1985). U.E.A., Universidade do Minho, Braga.

WERDELIN, Ingvar (1979). **Participatory Research in Education**. Linkoping University, Linkoping.

WHI, Alastair T. (1982). «Why Community Participation. A discussion of the arguments», in **Assignment Children**, 59/60, (2), 1982 (UNICEF), pp. 17-34.

