

GROW.UP Maia: Um projeto participativo em contexto escolar com jovens e a sua comunidade

Catarina Alexandra Leal Moreira

M

2023



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

GROW.UP Maia: Um projeto participativo em contexto escolar com jovens e a sua comunidade

Catarina Alexandra Leal Moreira

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Juventudes, Desenvolvimento Regional e Justiça Social: Escolas e Comunidades Resilientes, sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva e coorientação da Professora Doutora Marta Sampaio.

junho 2023

Resumo

A participação ativa da juventude tem assumido uma posição de destaque na agenda social e política sendo amplamente reconhecida em documentos de referência tanto a nível nacional como internacional. Estes documentos valorizam os/as jovens como agentes ativos/as, reconhecendo a sua importância como um recurso fundamental para a sociedade. A escola, enquanto espaço de socialização e de vivência das juventudes, é encarada como um ambiente propício para promover a participação dos/as estudantes, oferecendo-lhes oportunidades significativas de envolvimento que visam fomentar o desenvolvimento de competências que contribuem para a formação de jovens críticos/as e participativos/as na sociedade.

O presente relatório tem como propósito descrever, refletir e mobilizar teórica e metodologicamente o processo de estágio curricular realizado na Escola Secundária Dr. Vieira de Carvalho, situada no município da Maia. A intervenção realizada no contexto baseou-se na transferência de uma metodologia de trabalho com jovens no âmbito do projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas. O objetivo central consistiu em promover a participação ativa de jovens na conceção e na implementação de projetos direcionados às suas comunidades, tendo em consideração as suas prioridades e necessidades específicas. Paralelamente, procurou-se analisar o papel desempenhado pela escola no desenvolvimento de projetos que estimulam a participação juvenil.

As ações principais que configuraram o estágio consistiram na coordenação, no desenvolvimento, na monitorização e na avaliação do projeto GROW.UP Maia co-construído com um grupo de jovens do Ensino Secundário a partir dos desafios identificados. O projeto em questão procurou dar resposta ao desafio relacionado com as interações entre as diferentes gerações na região e concebeu uma proposta de intervenção que estabelece uma conexão significativa entre a escola e a comunidade. Simultaneamente, foram desempenhadas tarefas no âmbito de outras atividades escolares decorrentes da oportunidade de interagir e colaborar com figuras profissionais do contexto nos demais projetos educativos de que a escola dispõe.

O projeto de estágio foi presidido pelas abordagens da Investigação-Ação Participativa, que se caracteriza pela interligação entre a investigação, a intervenção e a reflexão. O desenvolvimento do projeto de intervenção sustentado pelas metodologias

participativas com jovens assumiu-se como um suporte ao desenvolvimento da investigação que se baseou em conceções teóricas e em técnicas e métodos de recolha e tratamentos de dados, como a observação participante, da qual resultaram notas de terreno, entrevistas semiestruturadas, grupo de discussão focalizada e questionários de monitorização e de avaliação. A combinação de abordagens metodológicas permitiu uma compreensão aprofundada da realidade vivenciada pelos/as jovens envolvidos/as no projeto, assim como uma análise crítica dos resultados obtidos. Na reflexão teórica e interpretação do estágio curricular são apresentados os diversos sentidos atribuídos à participação dos/as jovens no projeto, bem como a reflexão em torno dos/as jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades e das potencialidades da relação escola-comunidade.

Palavras-chave: participação juvenil, escola, cidadania, relação escola-comunidade

Abstract

Active youth participation has assumed a prominent position on the social and political agenda and is widely recognized in reference documents both nationally and internationally. These documents value youth as active agents, recognizing their importance as a fundamental resource for society. School, as a space of socialization and experience of youth, is seen as an enabling environment to promote student participation, offering meaningful opportunities for involvement that aim to foster the development of skills that contribute to the formation of critical and participatory young people in society.

The purpose of this report is to describe, reflect on, and mobilize theoretically and methodologically the curricular internship process carried out at Escola Secundária Dr. Vieira de Carvalho, located in the municipality of Maia. The intervention carried out in the context was based on the transfer of a youth work methodology within the GROW.UP project - Growing up in border regions in Portugal: Youth, educational pathways and agendas. The main objective was to promote the active participation of young people in the design and implementation of projects aimed at their communities, taking into account their specific priorities and needs. At the same time, we sought to analyze the role played by the school in the development of projects that stimulate youth participation.

The main actions that shaped the internship consisted in the coordination, development, monitoring and evaluation of the GROW.UP Maia project co-constructed with a group of high school students based on the identified challenges. The project in question sought to respond to the challenge related to the interactions between different generations in the region and designed an intervention proposal that establishes a meaningful connection between the school and the community. Simultaneously, tasks were performed within other school activities arising from the opportunity to interact and collaborate with professional figures of the context in other educational projects that the school has.

The internship project was guided by the participatory Action-Research approaches, which is characterized by the interconnection between research, intervention and reflection. The development of the intervention project supported by participatory methodologies with young people was a support to the development of the research that was based on theoretical concepts and techniques and methods for data collection and processing, such as participant observation, which resulted in field notes, semi-structured

interviews, focus group discussion and monitoring and evaluation questionnaires. The combination of methodological approaches allowed an in-depth understanding of the reality experienced by the young people involved in the project, as well as a critical analysis of the results obtained. In the theoretical reflection and interpretation of the curricular internship, the different meanings attributed to the participation of the young people in the project are presented, as well as the reflection around the young people as agents for the development of their communities and the potentialities of the school-community relationship.

Keywords: youth participation, school, citizenship, school-community relations

Résumé

La participation active des jeunes occupe une place prépondérante dans l'agenda social et politique et est largement reconnue dans les documents de référence, tant au niveau national qu'international. Ces documents valorisent les jeunes en tant qu'agents actifs et reconnaissent leur importance en tant que ressource fondamentale pour la société. L'école, en tant qu'espace de socialisation et d'expérience des jeunes, est considérée comme un environnement approprié pour promouvoir la participation des étudiants, en leur offrant des opportunités significatives d'implication visant à favoriser le développement de compétences qui contribuent à la formation de jeunes critiques et participatifs dans la société.

Ce rapport vise à décrire, réfléchir et mobiliser théoriquement et méthodologiquement le processus de stage curriculaire réalisé à l'Escola Secundária Dr. Vieira de Carvalho, située dans la municipalité de Maia. L'intervention réalisée dans ce contexte était basée sur le transfert d'une méthodologie de travail avec les jeunes dans le cadre du projet GROW.UP - Crescer em regiões de fronteira em Portugal: Jovens, percursos educativos e agendas (Grandir dans les régions frontalières du Portugal : les jeunes, les parcours éducatifs et les agendas). L'objectif principal était de promouvoir la participation active des jeunes dans la conception et la mise en œuvre de projets destinés à leurs communautés, en tenant compte de leurs priorités et besoins spécifiques. Parallèlement, nous avons essayé d'analyser le rôle joué par l'école dans le développement de projets qui stimulent la participation des jeunes.

Les principales actions qui ont façonné le stage ont consisté en la coordination, le développement, le suivi et l'évaluation du projet GROW.UP Maia, co-construit avec un groupe de jeunes de l'enseignement secondaire sur la base des défis identifiés. Le projet en question visait à répondre au défi lié aux interactions entre les différentes générations dans la région et a conçu une proposition d'intervention qui établit un lien significatif entre l'école et la communauté. Simultanément, des tâches ont été accomplies dans le cadre d'autres activités scolaires découlant de l'opportunité d'interagir et de collaborer avec des figures professionnelles du contexte dans les autres projets éducatifs de l'école.

Le projet était basé sur les approches de la recherche-action participative, qui se caractérise par l'interconnexion entre la recherche, l'intervention et la réflexion. Le développement du projet d'intervention soutenu par des méthodologies participatives

avec les jeunes a servi de support au développement de la recherche qui était basée sur des concepts théoriques, des techniques et des méthodes de collecte et de traitement des données, telles que l'observation participante, qui a donné lieu à des notes sur le terrain, des entretiens semi-structurés, des discussions de groupe et des questionnaires de suivi et d'évaluation. La combinaison des approches méthodologiques a permis une compréhension approfondie de la réalité vécue par les jeunes impliqués dans le projet, ainsi qu'une analyse critique des résultats obtenus. Dans la réflexion théorique et l'interprétation du stage curriculaire, les différentes significations attribuées à la participation des jeunes au projet sont présentées, ainsi que la réflexion sur les jeunes en tant qu'agents du développement de leurs communautés et les potentialités de la relation entre l'école et la communauté.

Mots-clés: participation des jeunes, école, citoyenneté, relations école-communauté

Agradecimentos

Agradecer é a forma mais bonita de encerrar um bonito e desafiante capítulo que fez parte da minha história académica e pessoal. Tendo sido um percurso marcado por pessoas e vivências não podia deixar de expressar o meu profundo sentimento de gratidão com todos/as aqueles/as que me acompanharam ao longo destes cinco anos de dedicação, desafios, lutas, alegrias e vitórias.

Mãe, pai e mana, palavras não são suficientes para expressar toda a gratidão que sinto por tudo aquilo que fazem por mim. A vossa constante luta, perseverança e dedicação na vida têm sido e continuam a ser um exemplo inspirador para mim nesta jornada, ajudando-me a nunca desistir, mesmo quando tudo parece tão desafiador. Agradeço do fundo do coração por acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu própria não acredito, por me ajudarem, mesmo quando não sabem como, e por me fazerem acreditar que eu posso conquistar o mundo. Obrigada pelo vosso apoio, carinho e muita paciência ao longo deste meu percurso. À restante família, agradeço a presença e o apoio nos momentos mais marcantes da minha vida.

Agradeço ao meu namorado pelo amor, carinho, força e confiança. Agradeço todas as boleias que proporcionaram aproveitar ainda mais a minha vida académica e agradeço sobretudo a paciência que tiveste comigo. Agradeço o apoio incondicional e a presença constante. Obrigada por acreditares tanto em mim e por me incentivares sempre a dar o meu melhor.

À minha “Bestie FPCEUP”, a minha companheira nesta longa jornada e aventura, o ombro amigo dos risos e choros. Obrigada por tudo, esta caminhada foi muito mais bonita ao teu lado! À minha madrinha, agradeço o apoio tão especial e importante em todas as etapas e pelo crescimento que vivemos juntas uma com a outra. Aos/Às meus/minhas colegas da faculdade agradeço todos os bons momentos que passamos juntos/as e que contribuíram para que a minha experiência académica fosse tão especial.

Um agradecimento especial “aos meus jovens e às minhas jovens” pela participação no projeto, dado que sem a vossa participação este trabalho não teria sido possível. É um projeto nosso, e espero que se orgulhem dele tanto como eu, e que parte de vocês consigam dar-lhe continuidade.

À Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho que me acolheu e possibilitou a experiência de estágio. A todos/as os/as profissionais que se cruzaram no

meu caminho e me ajudaram, especialmente à Dra. Cristina Boa Nova que me acolheu e me apoiou de uma forma indescritível. Um agradecimento especial ao professor Paulo Martins, meu orientador local, que enriqueceu a minha experiência e me ajudou a ver o mundo de outras formas.

À minha orientadora, Professora Sofia Marques da Silva, e coorientadora, Professora Marta Sampaio, agradeço a orientação e as contribuições que enriqueceram este trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer a todos/as aqueles/as que, de alguma forma, contribuíram para a construção do meu caminho, mesmo que não citados/as. Cada interação, cada conversa, cada momento de trocas de ideias nesta Faculdade deixou a sua marca e enriqueceu a minha jornada académica.

Lista de abreviaturas/Siglas

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

OE – Objetivo Específico

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OPE – Orçamento Participativo das Escolas

AE – Agrupamento de Escolas

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

CE – Ciências da Educação

IA – Investigação-Ação

YPAR - Youth Participatory Action Research

NT – Nota de terreno

ENT – Entrevista

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Índice

Resumo	1
Abstract	3
Résumé	5
Agradecimentos	7
Lista de abreviaturas/Siglas	9
Índice de tabelas	14
Índice de Apêndices.....	14
Introdução.....	15
Parte I	21
Enquadramento Teórico.....	21
1.1. Papel Social da Escola e Justiça Social.....	22
1.2. Escola e Culturas Juvenis.....	24
1.3. Escola enquanto espaço de participação	31
1.3.1. Formas de participação juvenil: principais perspetivas teóricas	31
1.3.2. Escola e participação – Que relação?.....	35
1.4. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades	40
Parte II	44
Caraterização do contexto de estágio curricular	44
2.1. Realidade social, económica e cultural do contexto municipal.....	45
2.2. O contexto escolar e as suas missões	45
2.3. A escola	46
2.3.1. Instalações e recursos materiais.....	46
2.3.2. Constituição da comunidade educativa	47
2.3.3. Estruturas.....	47
2.3.4. Recursos e Serviços Educativos	47
2.3.5. Projetos.....	48

2.3.6. Parcerias.....	49
Parte III	50
Caminho metodológico	50
3.1. Posicionamento paradigmático da intervenção	51
3.1.1. Enquadramento do estágio no campo científico das CE	51
3.1.2. Uma abordagem de intervenção	53
3.2. A entrada no terreno: processos de negociação.....	60
3.3. A investigação como suporte da intervenção	62
3.3.1. Pesquisa documental e revisão da literatura.....	63
3.3.2. A observação participante e a escrita das notas de terreno	63
3.3.3. A construção de instrumentos de investigação, monitorização e avaliação	65
3.3.4. O processo de análise de conteúdo.....	67
3.4. Questões éticas	70
PARTE IV	73
Relato e descrição da componente de intervenção do estágio curricular	73
4.1. Coordenação do projeto GROW.UP Maia	78
4.2. Desenvolvimento do projeto.....	79
4.2.1. Levantamento e discussão de prioridades	79
4.2.2. Pesquisa em torno de projetos com enfoque nas prioridades e necessidades dos/as jovens	81
4.2.3. Criação e aplicação de um questionário à população jovem da região	84
4.2.4. Identificação do problema/desafio social a trabalhar	87
4.2.5. Identificação dos critérios de qualidade	88
4.2.6. Desenvolvimento das ideias do projeto	88
4.2.7. Avaliação do projeto com os/as jovens	95
4.2.8. Apresentação do projeto à Direção do Agrupamento de Escolas.....	96
4.2.9. Apresentação do projeto à comunidade educativa e académica.....	96
4.3. Monitorização e avaliação do projeto de intervenção	98
4.4. Colaboração em atividades de trabalho em rede	100

4.4.1. Participação numa sessão sobre bullying no âmbito do projeto “Escola sem bullying. Escola sem violência”	100
4.4.2. Participação na Oficina Aprende +	101
4.4.3. Colaboração no âmbito do Parlamento de Jovens.....	102
4.4.4. Elaboração de ferramentas de disseminação e materiais pedagógicos para atividades.....	103
4.4.5. Observação do Clube Ubuntu.....	104
PARTE V	106
Reflexão teórica e interpretação da experiência do estágio curricular	106
5.1. Participação jovem em projetos extracurriculares.....	107
5.1.1. Motivações dos/as jovens para participarem no projeto GROW.UP Maia – participação gera participação?	107
5.1.2. A gestão do tempo entre as atividades exigidas pela escola e as atividades extracurriculares.....	111
5.2. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades – o papel da escola na construção de oportunidades para agir	115
5.2.1. Significados atribuídos à participação dos/as jovens no projeto GROW.UP Maia – o impacto da participação.....	116
5.2.2. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades – o projeto GROW.UP Maia	122
5.2.3. Escola e a sua relação com a comunidade – que potencialidades?.....	126
5.3. Reflexão sobre o desenvolvimento do projeto - transferência de um modelo de trabalho do projeto GROW.UP	130
5.4. Monitorização e avaliação do percurso de estágio: construir um olhar avaliativo	134
Parte VI	141
Considerações Finais.....	141
Referências Bibliográficas	149
Referências Webgráficas	160
Apêndices	161

Índice de Figuras

Figura 1 - Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto retirado de “Agendas para a juventude e as suas comunidades” (Silva et al., 2022, p.68)	59
Figura 2 - Padlet do projeto “GROW.UP Maia” destinado ao registo das informações e atividades realizadas de todos os encontros	78
Figura 3 - Momento de afixação do cartaz nas instalações escolares.	86
Figura 4 - Cartaz de divulgação do projeto e de disseminação do questionário	86
Figura 5 - Análise do questionário aplicado aos/às jovens do concelho.	86
Figura 6 - Cartazes realizados pelos/as jovens que ilustram as suas ideias de projeto: “Visitas a Centro de 3.ª Idade na Maia- “Idosos por um dia” e “Sorria está na Maia”	87
Figura 7 - Momento de realização do flyer	89
Figura 8 - Flyer de apresentação do projeto aos lares desenvolvido pelos/as jovens.	90
Figura 9 - Visita a uma das instituições de terceira idade.	93
Figura 10 - Trabalho em torno dos mapas da região e os testemunhos recolhidos.	Erro!
Marcador não definido.	
Figura 11 - Roteiro digital GPS: Guiados/as pela sabedoria	Erro! Marcador não definido.
Figura 12 - Momento de apresentação do projeto à equipa de Direção da escola	96
Figura 13 - Momento final da apresentação pública na FPCEUP com o grupo de jovens, as orientadoras de estágio, o orientador local, o Vice-Diretor e o grupo da Orquestra Comunitária	98
Figura 14 - Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto no âmbito do GROW.UP retirado de “Agendas para a juventude e as suas comunidades	132
Figura 15 - Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto no âmbito do projeto de estágio GROW.UP Maia	132

Índice de tabelas

Tabela 1 - Categorias e descritivos resultantes da análise de conteúdo dos dados recolhidos ... 69

Tabela 2 - Atividades, objetivos e competências adquiridas nas atividades de estágio 77

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Guião de entrevista – investigador GROW.UP 161

Apêndice 2 - Guião de entrevista - orientador local 163

Apêndice 3 - Grupo de discussão focalizada com jovens GROW.Up Maia 164

Apêndice 4 - Consentimento informado – Encarregados/as de Educação 165

Apêndice 5 - Consentimento informado - Jovens 167

Apêndice 6 - Padlet GROW.UP Maia..... 167

Apêndice 7 - Análise de conteúdo do material empírico 172

Introdução

A presente dissertação reflete uma experiência de estágio desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação no domínio “Juventudes, desenvolvimento regional e justiça social: escolas e comunidades resilientes”¹ elaborado com base no conhecimento produzido do projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas. Sendo este enquadrado na via profissionalizante, prima-se por “[p]roporcionar conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a conceção, implementação, avaliação e execução de programas e projetos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural”².

No contexto da presente intervenção, a escola foi o contexto para o exercício de explorar possíveis caminhos profissionalizantes. Tal escolha fundamentou-se tanto no interesse pessoal pelo referido contexto como na perceção de que as instituições escolares desempenham um papel significativo na transformação social (Amiguinho, 2005; Giroux, 1997; Pintassilgo, 2007; Parada & Coimbra, 1999; Stoer, 2006). A escola é reconhecida como um espaço de socialização e formação, onde os/as jovens têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos, competências e valores que são fundamentais, exercendo um papel primordial na formação de indivíduos/as críticos/as, reflexivos/as e socialmente conscientes.

A atividade de estágio fundamentou-se na premissa de que os/as jovens desempenham um papel ativo e significativo como agentes promotores de transformação social (Silva et al., 2022). Com base nesta premissa, o objetivo central da intervenção consistiu em aplicar o projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas, previamente aplicado nas regiões fronteiriças, adaptando-o para um contexto considerado urbano através da transferência de conhecimentos e abordagens utilizadas no referido projeto. A escolha da Escola Básica e Secundária Dr. Viera de Carvalho como cenário para a realização do estágio foi fundamentada pela existência de um professor que já havia trabalhado anteriormente no

¹ A presente dissertação inscreve-se no âmbito do projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas, financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do Programa Operacional do Norte (NORTE 2020) e da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT)

² Informação retirada do site

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2022

âmbito do projeto GROW.UP, o que contribuiu para estabelecer uma conexão e familiaridade com a abordagem e metodologia utilizadas no projeto e possibilitou um suporte técnico e pedagógico mais qualificado durante o processo de estágio.

O projeto de intervenção tem como objetivo geral a criação e a implementação de projetos pensados e coconstruídos com jovens através de metodologias participativas, tendo em consideração as suas necessidades, prioridades e perspetivas. Os objetivos específicos de intervenção propostos como identificar as prioridades juvenis dos/as jovens daquela região, trabalhar as potencialidades e/ou problemas das comunidades, estimular o conhecimento sobre conceção e implementação de projetos, entre outros, visam proporcionar aos/às jovens oportunidades significativas de participação ativa.

Considerando o exposto, a relevância das políticas nacionais e internacionais sobre a participação juvenil torna-se evidente, uma vez que têm destacado a relevância da participação de jovens como um elemento essencial para o desenvolvimento pleno dos/as jovens e para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas. Os documentos de referência nacionais e internacionais têm enfatizado a importância da participação jovem delineando prioridades que informam o trabalho em questão. Com base nesses documentos, a educação formal e não formal desempenham um papel fundamental como impulsionadoras da Educação para a Cidadania, promovendo o desenvolvimento do carácter crítico e reflexivo nos/as estudantes, com a expectativa de que essa formação se converta numa capacidade de agência abrangente em todas as esferas das suas vidas.

Enquadramento político-normativo – a participação juvenil nos documentos de referência nacional e internacional

O Portal Europeu da Juventude preocupa-se em fornecer informações sobre iniciativas e oportunidades de interesse para jovens que vivem, estudam e trabalham na Europa. Tem como público-alvo os/as jovens, bem como outros pares que integram o setor da juventude e congrega-se num espaço de oportunidades para os/as jovens serem agentes e decisores/as na definição de atividades e estratégias que lhes dizem respeito, desde empregos, estágios e voluntariado.

O Livro Branco da Juventude da Comissão Europeia (2013), considerado “um novo marco de cooperação no âmbito da juventude”, centra-se nas políticas europeias e nacionais de forma a garantir uma melhor integração das necessidades dos/as jovens nas mesmas. Verifica-se uma atenção mais focalizada nas dimensões “do emprego, da

integração social, da luta contra o racismo e a xenofobia, a educação, a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade”. A questão da autonomia e da participação na juventude é também um foco do programa de trabalho, entendendo assim os/as jovens como indivíduos com capacidade de agência, sendo uma das principais prioridades a “renovação das formas de participação dos jovens na vida pública”. Esta prioridade alinha-se com o objetivo da presente intervenção, que visa promover o envolvimento e a participação jovem nas suas próprias comunidades.

O “Plano Nacional para a Juventude” (2022) é organizado em torno de cinco eixos prioritários nomeadamente: emancipação e autonomia; educação e ciência; cidadania e participação; estilos de vida saudáveis e cultura e criação livre. No que diz respeito ao terceiro eixo, importa destacar as suas prioridades que “preendem-se com a promoção da cidadania ativa e a participação das pessoas jovens nos processos de tomada de decisão; sensibilização para os diversos aspetos do desenvolvimento sustentável; robustecer o próprio setor da juventude; promover a igualdade e inclusão”, o que merece um especial reparo, uma vez que entendem os/as jovens como um recurso da sociedade, tal como o presente projeto entende os/as jovens como um recurso da sua própria comunidade.

Direcionando agora o foco para os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, um deles é garantir uma “educação de qualidade”, pois tal é “crucial para atingir o desenvolvimento pessoal das pessoas jovens e o desenvolvimento coletivo das sociedades”. O quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável dedicado à educação e visa “assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” até 2030 (ONU, 2015). Esta aprendizagem que se espera ter ao longo da vida integra também uma aprendizagem ao nível social, pois fazemos todos/as parte de uma sociedade e temos para com ela direitos, mas também deveres. Tais objetivos relacionam-se também com aquilo que está plasmado no documento “Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2018), cujo objetivo é fornecer o apoio ao desenvolvimento de competências essenciais. São referidos alguns exemplos ilustrativos que procuram desenvolver estas competências, nomeando a escola como um espaço facilitador para o desenvolvimento destas competências.

“Aumentar o nível de competências básicas (literacia, numeracia e competências digitais básicas) e apoiar o desenvolvimento da competência «aprender a aprender» como ponto de partida em

permanente evolução da aprendizagem e da participação na sociedade ao longo da vida” (Jornal Oficial da União Europeia, 2018, p.4)

É evidente a ênfase e prioridades atribuídas nos diversos documentos às competências que devem ser desenvolvidas ao longo da vida, especialmente durante o período da juventude. Isso também pode ser observado no documento europeu “PISA – Preparing our youth for an inclusive and sustainable world – The OECD PISA Global Competence Framework” (OECD, 2018). Neste documento é abordado o conceito “*global competence*” que se refere à capacidade e de indivíduos examinarem problemas e questões locais, globais e interculturais, apreciando diferentes perspectivas e visões do mundo, interagindo com sucesso e com respeito e tomando medidas responsáveis para a sustentabilidade e bem-estar coletivo. As escolas são reconhecidas como instituições cruciais no auxílio dessa “competência global” entre jovens.

“Podem dar aos jovens a oportunidade de examinar criticamente os desenvolvimentos globais que são significativos tanto para o mundo em geral como para as suas próprias vidas. Podem ensinar os alunos a utilizar de forma crítica, eficaz e responsável a informação digital e as plataformas das redes sociais.”³ (OCDE, 2018, p.4)

Surge, portanto, a relevância de considerarmos os/as jovens como pessoas com capacidade de agência com competências para impulsionar a transformação e o desenvolvimento, tanto nas suas comunidades, como no mundo em geral. Essa perspectiva está alinhada com as expectativas do sistema educativo português, conforme delineado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) que procura formar cidadãos e cidadãs que sejam livres, autónomos/as, responsáveis e conscientes de si mesmos/as e do mundo ao seu redor. Além disso, o sistema educativo visa desenvolver pessoas capazes de continuar a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo essa competência como um fator crucial para o seu desenvolvimento pessoal e a sua participação na sociedade.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o documento que atua em convergência com o PASEO e com as Aprendizagens Essenciais, tem como

³ Tradução livre da autora da citação “They can provide opportunities for young people to critically examine global developments that are significant to both the world at large and to their own lives. They can teach students how to critically, effectively and responsibly use digital information and social media platforms.”

objetivo “a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social”. Este documento assume como um dos pontos de partida “[a] valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real – importância do diagnóstico local”, ou seja, vai de encontro àquilo que é esperado com a “global competence”, no sentido de se ser competente para examinar questões a nível local, no entanto não existe fundamento que garanta que o sistema de ensino português consiga garantir todo o tipo de competências mencionadas.

Nesta conjuntura, a convergência entre as perspetivas apresentadas nos documentos de referências nacionais e internacionais e os objetivos de intervenção assume um papel de destaque. É importante ressaltar o papel central da escola, sob a perspetiva da educação não formal, no fortalecimento da participação juvenil como um elemento essencial para a construção de sociedades mais justas. Através desse enfoque, os/as jovens são capacitados/as a tornarem-se agentes de mudança e atores ativos na definição e implementação de projetos que promovam o bem-estar coletivo e a transformação social.

Organização do presente relatório de estágio

A conversão da experiência vivida no estágio num texto escrito que procura ilustrar todas as ações, análises e reflexões que contribuíram para a formação pessoal e profissional, organiza-se em torno de um conjunto de capítulos que se articulam entre si:

Na **Parte I** emerge o enquadramento teórico, com destaque para as contribuições teóricas na definição do conceito de participação juvenil e na problematização do papel social da escola e de jovens enquanto agentes promotores/as de desenvolvimento para as suas comunidades.

Na **Parte II** é apresentada o contexto de estágio curricular e é feita uma caracterização da Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho, a partir dos documentos orientadores da instituição.

A **Parte III** dá conta do caminho metodológico da ação desenvolvida e evidencia as opções paradigmáticas e metodológicas, os passos dados até à concretização das ações, assim como as considerações éticas, essenciais numa intervenção e investigação com jovens.

Na **Parte IV** surge o relato e a descrição da componente de intervenção do estágio curricular, tendo como foco o trabalho desenvolvido, articulando-se as atividades experienciadas com as aprendizagens e competências adquiridas no âmbito das Ciências da Educação.

A reflexão teórica e interpretação da experiência de estágio curricular tem lugar na **Parte V**, na qual se produziram reflexões críticas acerca do trabalho desenvolvido.

Por fim, as “**Considerações Finais**” são destinadas ao balanço do percurso realizado, bem como os contributos do estágio para a construção da profissionalidade das Ciências da Educação.

Parte I

Enquadramento Teórico

1.1. Papel Social da Escola e Justiça Social

Um dos pressupostos fundamentais deste trabalho relaciona-se com o papel que a escola desempenha socialmente e é já um debate presente na literatura que problematiza as responsabilidades sociais da escola enquanto instância de socialização das gerações mais jovens assumindo-se como linha orientadora de toda a discussão teórica.

As instituições escolares são reconhecidas por serem espaços que acolhem e integram grupos diversificados de pessoas, desde a idade, classe social, género, etnia, entre outros. Por este motivo, por vezes as escolas possuem desigualdades estruturais, marcadas pela reprodução de um capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1983), isto é, valores culturais subordinados a um *habitus* que estão inseridos numa estrutura social de poder que cria e recria discursos que são reproduzidos e legitimados pela instituição, destacando-se a cultura dominante. Ora Pintassilgo (2007) reconhece que a escola era encarada pela literatura como um espelho não só da sociedade como dos seus problemas, mas distancia-se um pouco desta visão ao caracterizar este tipo de contexto como “um lugar de transformação social” (idem, p.4) que se empenha agora a investir em estratégias para combater os desafios sociais.

A Escola assume como intenção contribuir para a promoção do desenvolvimento dos/as indivíduos/as, de modo a prepará-los/as para os desafios da vida e da sociedade, assumindo-se assim com uma função socializadora em busca da transformação social, cultural, económica e política (Parada & Coimbra, 1999). A promoção da equidade e da justiça social são algumas das preocupações das instituições escolares, inclusive presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86) em vigor, e por esse mesmo motivo, às escolas é atribuído um papel preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento dos percursos educativos de jovens (Silva & Abrantes, 2017), pelas oportunidades que oferece.

Considera-se justiça social

“um conceito maleável, que inclui uma diversidade de situações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão, nas suas distintas formas e através de inter-relações complexas, pode ocorrer e atuar sobre as pessoas, dependendo do género, classe social, sexualidade, formação académica, entre outros” (Sampaio & Leite, 2016, p. 120).

Tendo isto em consideração e sendo a escola um “contexto de exploração de experimentação de maneiras de estar e participar em sociedade” (Parada & Coimbra,

1999, p.99), assume-se como um recurso para trabalhar a construção da cidadania e a justiça social. Conforme mencionado por Amiguiño (2006), as escolas devem evoluir de uma concepção restrita de mera instituição de ensino para assumirem um papel mais amplo como “lugares de cultura comum” (idem, p. 16) no sentido educativo. Isso implica que as escolas devem transcender a sua função tradicional de transmitir conhecimentos académicos e tornarem-se espaços de ampla formação onde se promove uma cultura partilhada que não abrange apenas os conhecimentos escolares, mas também valores, competências sociais e a participação ativa na sociedade.

Como reflexo da sua função educativa primordial, as instituições escolares desempenham um papel crucial na formação dos indivíduos, promovendo um currículo que engloba a cidadania e a formação cívica. Nesse contexto, é esperado que os/as jovens adquiram e desenvolvam competências essenciais que os/as capacitem de se tornarem cidadãos/ãs ativos/as e informados/as. A escola é amplamente reconhecida como um ambiente propício para promover debates e compartilhar ideias visando despertar nos/as estudantes uma maior conscientização, participação e intervenção social. Conforme salientado por Gohn (2011) os movimentos sociais desempenham um papel significativo na produção do saber. Nesse sentido, “[o] contexto escolar é um importante espaço para a participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral” (idem, p.347), assumindo-se como um veículo promotor para desenvolver competências de cidadania.

A fim de fomentar dinâmicas participativas é crucial que a escola desempenhe um papel facilitador, promovendo nos/as jovens um espírito proativo e participativo. Neste contexto, é imperativo considerar “[o]s diferentes modos em que os/as jovens ‘aprendem a democracia’ através da sua participação em contextos e práticas que compõem a sua vida quotidiana, na escola, universidade, e na sociedade em geral” (Biesta, 2011, p. 6). Através dessas experiências participativas, os/as estudantes têm a oportunidade de vivenciar e compreender os princípios democráticos.

A escola é, então, um espaço potencializador da socialização e da participação, que fornece aos/às jovens ferramentas que contribuem para o seu “desenvolvimento pessoal e intervenção social” (PASEO, 2017, p.6). Como ambiente de aprendizagem formal, a escola desempenha um papel essencial na socialização dos/as jovens, fornecendo-lhes um contexto propício para as interações sociais, cooperação e compreensão das normas e valores da sociedade.

“As escolas são um recurso para a comunidade mais alargada, para o território e constituem um espaço estratégico para discutir e resolver problemas sociais. As escolas têm o principal papel de serem espaços de aprendizagem, de promoção de emancipação, de fornecer interação social e de fortalecer a coragem cívica” (Giroux, 1997).

Considerando as instituições escolares como contextos de socialização e educação, estas são confrontadas com o desafio de abordar os aspetos supramencionados, priorizando a transformação educativa através de processos que promovam o exercício cívico e participativo dos/as estudantes. Nessa perspetiva, a presente intervenção procura posicionar-se dentro dessa lógica da escola como instância socializadora, expondo a escola como um ambiente de construção de culturas juvenis e como um contexto propício para a participação dos/as estudantes.

1.2. Escola e Culturas Juvenis

Discutir o conceito de juventude(s) quando se concretiza uma intervenção com jovens afigura-se crucial para a compreensão de todo o quadro teórico, metodológico e até mesmo da análise, pois está permanentemente subjacente esta discussão. Trabalhar com jovens problemas e/ou desafios das suas comunidades a partir das prioridades juvenis identificadas requer assumir-se a juventude como um grupo plural e heterogéneo, com especificidades e necessidades diversas, dependendo de inúmeros fatores.

Cassab (2011) defende que “[s]ão tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos” (p. 31), aproximando-se daquela que é a premissa do objeto de intervenção, que tem como intenções replicar um projeto pensado para as regiões de fronteira num contexto urbano, considerando a juventude como um grupo plural, que pode possuir prioridades e necessidades distintas.

Os/As jovens vivenciam diferentes momentos e situações sociais que contribuem, de diferentes formas, para a construção de percursos de vida diversificados e diferenciados, “daí que se torne ultrapassada qualquer visão predefinida e estática da/s juventude/s” (Saldanha, Silva & Silva, 2010, p.7), contrastando com a ideia de que a juventude é um grupo homogéneo e universal.

A percepção acerca de experiências juvenis diversificadas acerca desta categoria social foi também ela uma construção, assistindo-se a uma evolução na literatura no modo como se caracteriza a juventude.

As teorias geracionais dos anos 1950 e 1960 associam a noção de juventude a uma fase de vida assumindo a juventude como uma entidade homogénea que é apenas classificada pelo critério da idade. Esta corrente geracional perceciona os/as jovens como um grupo que “experimentariam os seus mundos, as suas circunstâncias e os seus problemas, como membros de uma geração, e não por exemplo, como membros de uma classe social” (Pais, 1993, p.40) encarando-os de forma singular.

No seu texto intitulado “A juventude é apenas uma palavra”, Bourdieu (1989) desmistifica a discussão em torno do conceito no singular, mostrando que “juventude” é um termo polissémico e que caracterizar os/as “(...) jovens como uma unidade social, um grupo constituído, com interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade biologicamente definida, já é constituir uma unidade social”⁴ (idem, p.2), e assim, construir conceções em torno de um grupo como um todo, assume-se como uma prática redutora.

Considera-se que o indicador idade não é suficiente para classificar este grupo social e Feixa (1996) defende que a idade, para além de uma construção cultural, é também uma construção social baseada num dado contexto histórico, espacial e social, que muitas vezes não coincidem entre si. Esta visão contrasta com a teoria geracional, teoria esta redutora, pois deste modo, as juventudes enfrentariam as mesmas vivências e os mesmos desafios, o que não acontece, uma vez que o contexto sociohistórico se assume como uma influência.

A perspetiva de Feixa (1996) cruza-se com o objeto de intervenção, na medida em que se assume a dimensão espacial como um fator crucial na compreensão dos percursos juvenis, daí a pertinência de se aplicar um projeto em regiões com características distintas, pois assume-se que os resultados serão diferentes, dependendo do contexto histórico e social em que se estiver inserido/a.

Um outro enfoque que José Machado Pais (1990) mobiliza para estudar os grupos juvenis é a classe social, afirmando que “as culturas juvenis são sempre culturas de classe” (Pais, 1990, p.157), tal como abordam as Teorias Classistas. O autor afirma a

⁴ Tradução livre da autora da citação “(...) les jeunes en tant qu'unité sociale, groupe constitué, avec des intérêts communs, et en rapportant ces intérêts à un âge biologiquement défini, constituant déjà une unité sociale”.

existência de uma coletividade neste grupo, sendo que “«soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (Pais, 1993, p.48).

A corrente classista foca-se na reprodução das classes sociais e Laura Fonseca (2001) apresenta-nos três níveis de análise, sendo eles o nível estrutural (relacionado com a posição social que cada um/a ocupa e a relação com as instituições); o nível cultural (cada classe tem respostas sociais de acordo com as condições sociais e materiais); e, por fim, o nível biográfico (as classes e as culturas influenciam e determinam as carreiras). Todavia, os desafios e os problemas do mundo contemporâneo já não acompanham estas perspetivas, uma vez que se assiste, atualmente, todas as classes sociais a serem alvo de situações de risco.

Os estudos culturais do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) afastam-se desta visão e encaram as culturas juvenis não como uma reprodução de classe, mas sim como uma produção cultural, isto é, “conceptualizam a produção cultural como actividade e consideram que este nível nunca é um epifenómeno” (Fonseca, 2001, p.17). São estes estudos que também apresentam o conceito de subcultura, uma cultura que seria subordinada a uma cultura.

É oportuno dar relevo às Teorias Subculturais Interacionistas que entendem que a sociedade é um conjunto complexo de subculturas olhando para os/as jovens como produtores/as de cultura, contrapondo com a ideia de comportamentos desviantes, caracterizando essas formas de resistência como produção cultural. A par destas Teorias, as Teorias dos Contributos do Centre for Contemporary Cultural Studies também dão ênfase à resistência enquanto meio de produção cultural de uma subcultura juvenil dominante, em acordo ou desacordo com ela.

O contributo de Paul Willis (1991) é um exemplo que aborda a cultura de resistência, como outra forma de produção cultural, que é explicada pela capacidade criativa e de agência dos/as jovens, nomeadamente na escola, sendo esta linha de pensamento a linha orientadora do meu objeto de estudo e da minha intervenção. É com este autor que surge também o conceito de contracultura, consequente da resistência dos/as jovens à normatividade da instituição escolar.

A resistência é, segundo Pais (1990), muitas vezes movida pela classe social, dado que “(...) as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas, muitas vezes, como «culturas de resistência», isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe” (Pais, 1990, p.157). A heterogeneidade que existe quando se fala em culturas juvenis é importante pensar e compreender ao nível da classe

sim, mas sob uma visão diferente das Teorias Classistas, ou seja, não devemos assumir que as culturas juvenis são culturas de classe, mas sim pensar a heterogeneidade como um conjunto de fatores que influenciam as culturas juvenis. A classe é um deles, como também o *habitus*, a etnia, o corpo, o gênero, a cultura, entre muitos outros.

Ao abordar as influências das classes sociais e das gerações na definição do conceito de juventudes, é pertinente direcionar a nossa atenção para um ambiente específico que também desempenha um papel significativo nessa definição: a escola. A escola é considerada um local que tende a estabelecer padrões etários e um contexto de regulação que contribui para a construção do que significa ser jovem, pois é um “espaço de socialização, interação e aprendizagem de uso (quase) exclusivo de indivíduos jovens (...)” (Pappámikail, 2010, p.397). Portanto, é essencial discutir a diversidade de relações que os/as jovens estabelecem na escola, especialmente no que diz respeito à forma como as culturas juvenis são vivenciadas e experienciadas nesse espaço.

Os sentidos atribuídos à escola

O enfoque da presente intervenção recai sobre o ambiente escolar, não apenas por ser um espaço intrinsecamente ligado à juventude, mas também por desempenhar um papel central nas (re)produção das culturas juvenis e nos percursos sociais e educativos dos/as jovens. A escola assume uma posição de destaque na vida dos/as jovens, como evidenciado pela análise dos indicadores relativos à escolaridade da população residente entre os 15 e os 29 anos, que confirma a sua importância nas trajetórias juvenis contemporâneas (ONU, 2015, p.11). Com o objetivo de compreender o papel desempenhado pelas escolas no desenvolvimento e na formação dos/as jovens como agentes ativos/as, torna-se relevante posicionar, à luz de contribuições teóricas, os significados atribuídos à escola, uma vez que a escola e a juventude participam e influenciam-se mutuamente (Silva, 2010b).

A escola passou a ser o único espaço de vivência da juventude, pois a separação do indivíduo do resto da sociedade e a agregação com grupos da própria idade levou à formação de um conjunto de relações específicas de uma determinada faixa etária. Aliás, “nas sociedades industrializadas, os jovens são, acima de tudo, alunos[/as], essa é a sua principal ocupação” (Abrantes, 2003, p.94), existindo uma visão muito redutora acerca dos papéis e das funções dos/as jovens.

Apple (1995) afirma que a escola “também atua como um dos principais modos de produção dos bens culturais necessários a uma sociedade corporativa”⁵ (idem, p.42), ou seja, tem um papel influente na produção de culturas e de conhecimento, não se tratando somente de um contexto reprodutor, embora não deixe de ser um contexto conhecido por reproduzir culturas dominantes:

“As escolas não controlam apenas pessoas, também ajudam a controlar significados. A partir do momento em que preservam e distribuem aquilo que é considerado como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos” (Apple & Franklin, 1999, p.112).

Apesar desta visão “reprodutora” da escola, os contextos escolares não são de todo locais onde os/as jovens desempenham apenas o papel de estudante e adotam uma postura passiva. É sim na escola que os grupos juvenis reproduzem culturas assim como começam a produzir a sua própria cultura que, segundo Paul Willis (1991), é o conjunto de práticas materiais e simbólicas, elaboradas coletivamente por indivíduos que partilham das mesmas condições de existência, indo de encontro também aos pensamentos de Michael Apple (1995) que reconhece os/as jovens como sujeitos ativos, capazes de resistir ao poder e à(s) cultura(s) dominante(s).

Como refere Silva (2010b), reconhece-se que os/as jovens desafiam as organizações escolares, na medida em que a atravessam com as suas culturas e vivências, coexistindo diferentes formas culturais nesses espaços, o que requer especial atenção das instituições. As instituições escolares são deste modo os espaços onde as crianças e jovens mais passam tempo do seu dia e da sua vida, constituindo-se como parte integrante e relevante dos seus percursos de vida, sendo reconhecido “(...) quer o seu papel central nas vidas juvenis, não exclusivamente escolares, quer a sua relevância para a dinâmica das próprias comunidades” (Silva & Milheiro, 2018, p.31), destacando, igualmente, a sua função educativa e socializadora.

A presença de grupos muito diversificados que divergem na idade, no género, na condição social, na cultura, na etnia e até nas condições físicas, ou seja, as dinâmicas estruturais presentes na sociedade influenciam a relação dos/as jovens com a escola (Abrantes, 2003). Desta forma, a visão que os/as jovens possuem sobre a escola e o significado que lhes atribui “são o resultado da interação das diferentes esferas da vida

⁵ Tradução livre da autora da citação “also act as one of the primary modes of production of the cultural commodities needed by a corporate society”

dos jovens estudantes, de modo que a sua combinação conduza à construção de uma trajetória relevante”⁶(Pereira et al., 2016, p.156) e também de culturas.

Espera-se “que a escola não se confina à mera transmissão e ensino de saberes definidos, mas dedica-se à total formação dos alunos enquanto seres humanos, visto que o Homem é um ser complexo que contém em si o cultural, o social, o afetivo, o cognitivo e o físico” (Pereira 2011, p.2), levando a que os/as jovens vivam e experienciem a vida escolar de formas variadas.

Na escola, as ações são reguladas pelo sistema de ensino e é “entre as lógicas de acção individual e os modos de regulação do sistema, que os jovens constroem as suas trajetórias escolares e lhes atribuem significado” (Alves, 2008, p.54), ou seja, “podemos compreender que os jovens não vão simplesmente à escola, antes, apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela” (Freires, 2019, p.59), sendo atribuído à escola um papel determinante na forma como os/as jovens a percecionam e se apropriam dela. As experiências e as oportunidades que são proporcionadas pela escola demonstram ter um impacto significativo no desenvolvimento das identidades dos/as jovens e nos seus percursos, pois

“[c]omo mostrou a pesquisa empírica, o facto de a escola criar ambientes de integração, em que os jovens se envolvem na construção legítima da realidade escolar, pode facilitar esse tipo de identidades, marcadas por uma simbiose entre a valorização quotidiana e a valorização no futuro. Aliás, esta constitui simultaneamente a força e a fraqueza dos “novos modelos pedagógicos” (Abrantes, 2003, p.112).

Abrantes (2003) afirma que a escola pode assumir um sentido projetivo para determinados/as jovens, aliado à necessidade de garantir uma vida profissional, fazendo com que este interesse esteja unicamente relacionado com o futuro profissional, focando-se apenas nas classificações, sem muito investimento. A instrumentalização da escola levanta vários debates, pois questionam-se as demais funções da escola “[e]sta apropriação instrumental do saber escolar é uma construção social bastante sedimentada, sendo incentivada quer pelo sistema de ensino, quer por grande parte das famílias” (idem, p.99), que requer pensar a escola não só como um meio para atingir um determinado fim,

⁶ Tradução livre da autora da citação “The meanings of school are the result of the interaction of young students’ lives different spheres so that their combination leads to the building of a relevant trajectory.”

mas como um espaço que permite a formação dos/as jovens, enquanto estudantes e enquanto cidadãos/as.

O contexto escolar é um contexto onde podemos perceber a construção das culturas juvenis e nesse mesmo sentido, o autor apresenta algumas das formas que os/as jovens vivem a escola. A primeira diz respeito à escola como veículo de mobilidade social, ou seja, os/as alunos/as empenham-se na escola, já com perspectiva do futuro;

“[o]utros incorporam a escola como forma de valorização ou realização pessoal (o sentido intrínseco), mantendo uma relação amistosa ou mesmo próxima com certos professores e funcionários da escola e participando com entusiasmo nas actividades e nos projectos desenvolvidos fora do espaço-tempo das aulas. Outros ainda, por necessidade ou opção, articulam a vida estudantil com ocupações profissionais, encargos familiares e/ou actividades desportivas, cívicas, artísticas” (idem, p.100).

Pais (1993) analisa as diferentes culturas e percursos escolares, denominado de “marrões”, “graxas”, “bacanas” e “baldas”, para caracterizar diferentes percursos juvenis na escola, como por exemplo, aqueles/as que possuem capital cultural e têm um interesse imenso na escola, os/as que reconhecem o potencial da escola e o encaram como perspectiva de futuro, ou aqueles/as que resistem ao sistema escolar. Esta perspectiva teórica assume-se como importante tendo em consideração o problema de intervenção, uma vez que a participação dos/as jovens no projeto teve como influência os seus percursos educativos e as suas intenções e motivações para com a escola, podendo visualizar um projeto deste tipo como uma oportunidade de desenvolverem competências, ou então, como não tem relação direta com o currículo, desprezar totalmente a ideia.

A classe social desempenha um papel significativo e, por vezes, determinante nos percursos educativos dos/as jovens, manifestando-se também nas dificuldades encontradas na interseção entre o mundo escolar e “o mundo do/a jovem”. Embora a juventude e a escola tenham uma relação histórica estreita, é importante destacar que os contextos das escolas e dos/as jovens nem sempre estão alinhados harmoniosamente (Silva, 2004a) e tal pode influenciar as experiências educativas dos/as estudantes.

“[a] cultura abstracta que se valoriza na escola, o domínio do corpo pelo espírito, a supremacia de uma «cultura letrada» cria distâncias com a escola. A autoridade da escola assente na

«disciplina pelo tempo», a sua lógica normativa desencontram-se com a lógica do movimento, típica do ser jovem” (Araújo & Silva, 2007, p.97).

Com base nas fundamentações teóricas torna-se evidente que a escola desempenha um papel fundamental na formação educacional e social dos/as jovens, constituindo-se como um ambiente privilegiado e relevante para a reprodução e criação de culturas juvenis. Nesse contexto, os/as jovens não são apenas considerados/as estudantes, mas também pessoas com capacidade de agência. É imprescindível compreender de que forma essa capacidade de agência, conforme abordada por Willis (1991) é vivenciada no contexto escolar, nomeadamente por meio de processos participativos que permitem aos/as estudantes atuarem como agentes e protagonistas dos seus próprios percursos educativos.

1.3. Escola enquanto espaço de participação

Até ao momento foi abordado o carácter plural do conceito de juventudes, evidenciando a existência de múltiplas perspetivas e vivências da juventude, o que consequentemente resulta na produção de diferentes culturas juvenis (Pais, 1993). À luz dessa linha teórica e relacionando com o objeto de intervenção em questão, sustenta-se a lógica de que os/as jovens são indivíduos detentores de capacidade de agência, com competências para promover mudanças no contexto social. Revela-se de suma importância problematizar as diversas formas pelas quais os/as jovens colocam em prática essa agência, por meio de culturas de participação, e ao mesmo tempo compreender de que maneira a escola contribui para a consolidação da participação juvenil.

1.3.1. Formas de participação juvenil: principais perspetivas teóricas

Documentos como o Livro Branco da Juventude da Comissão Europeia (2013) e o Plano Nacional da Juventude (2018) destacam as prioridades das políticas de juventude que se centram no desenvolvimento da personalidade dos/as jovens, visando proporcionar oportunidades que promovam o empoderamento dos/as jovens como cidadãos/ãs ativos/as na sociedade. Uma das prioridades centra-se no serviço à comunidade, o que implica incentivar os/as jovens a envolverem-se na sociedade através da participação cívica, política e do voluntariado.

A participação dos/as jovens tem sido cada vez mais discutida na literatura (Silva, Pinheiro & Silva, 2022; Menezes et al., 2012; Checkoway, 2011) nomeadamente no que diz respeito às políticas de intervenção educativa em Portugal, que realça a importância da participação “(...) entendendo o potencial humano como um fim e um recurso” (Antunes & Barros, 2019, p.8), para se pensar e problematizar os desafios da comunidade e do mundo.

Ao conceito de participação juvenil está associada a garantia dos direitos das crianças explanada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, uma vez que assegura o “(...) direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem”, bem como o “direito à liberdade de expressão” (CDC, 2019, p.13). Com efeito, a participação pode ser perspectivada e entendida de maneiras distintas, revelando-se pertinente apoiarmo-nos nos contributos teóricos que a literatura nos oferece.

Na ótica de Barbosa (2020), “[a] palavra “participar” deve ser conjugada com muitos outros verbos: expressar necessidades e interesses; ser escutado, informado e questionado; influenciar, negociar e tomar decisões; fazer parte das instituições por onde se movem; ser agentes ativos e críticos na transformação dos seus mundos de vida” (Barbosa, 2020, p.77), dando relevo assim às várias dimensões que devem incluir o ato da participação.

Como participação podemos compreender as várias ações e atividades que têm um propósito e um impacto significativo, ou seja, “[o] conceito de participação dos jovens reconhece as perspetivas únicas e os conhecimentos especializados dos jovens e reconhece que estes têm um contributo essencial a dar”⁷ (Kelleher, Seymour & Halpenny, 2014, p.29), atribuindo à população juvenil um papel relevante e influenciador.

Checkoway (2011) argumenta que a participação de jovens consolida o desenvolvimento pessoal e social, promovendo a existência de uma sociedade mais democrática, para além de permitir o envolvimento em programas e serviços que influenciam as suas vidas. A participação é, assim, percecionada como um meio pelo qual é possível construir uma democracia, revelando-se ser como um direito fundamental da cidadania (Hart, 1992).

⁷ Tradução livre da autora da citação “[t]he concept of young people’s participation recognises the unique perspectives and expertise of young people and acknowledges that they have an essential contribution to make”

Podemos falar de participação política ou de envolvimento cívico e as formas de participação assumem estilos variados. Atualmente,

“[é] frequente pensar-se que os jovens foram os grandes "vencedores", ou mesmo os líderes, do advento da participação através da Internet. As TIC fornecem a capacidade não só de forjar novas comunidades políticas de jovens, mas também de informar outras formas políticas alternativas”⁸ (Farthing, 2010, p.186)

assumindo-se, assim, a internet como um veículo promotor de participação de mais fácil acesso.

Também a União Europeia se encontra focada nas questões da participação juvenil, tendo como uma das suas prioridades na Estratégia para a Juventude: “encorajar os jovens a participar no processo democrático e na sociedade”, através do desenvolvimento de mecanismos para dialogar com os/as jovens e facilitar a sua participação na formulação das políticas nacionais, através do apoio a organizações juvenis, incluindo conselhos locais e nacionais de juventude; através da promoção da participação de grupos de jovens sub-representados na política, organizações juvenis e outras organizações da sociedade civil e, por fim, através do apoio a formas de “aprender a participar” desde cedo. Ora estas questões são realmente fulcrais quando se pensa na formação de cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as, mas é preciso primeiro compreender o que motiva os/as jovens a participarem.

Hart (1992) explica que a participação de jovens varia com as motivações e as capacidades das/os mesmas/os, ainda que tenha também influencia do contexto familiar e cultural em que estão inseridas/as, defendendo que “[e]m culturas onde os próprios adultos têm poucas oportunidades de influenciar as decisões da comunidade, os jovens podem tornar-se a força iniciadora da mudança”⁹ (idem, p.5). Para o autor, a participação é um direito fundamental da cidadania, devendo ser dado às/aos jovens oportunidades de envolvimento em projetos significativos com adultos, pois, de outra forma, não se pode esperar que desenvolvam competências que estimulem a responsabilidade e a cidadania, a menos que sejam previamente expostas/os a realidades que fomentam tais capacidades.

⁸Tradução livre da autora da citação “It is often assumed that young people have been the big ‘winners’, even the leaders, in the advent of participation via the internet.’ ICTs provide the capacity not only to forge new political communities of young people, but also to inform other, alternative political forms”

⁹ Tradução livre da autora da citação “[i]n cultures where adults themselves have little opportunity to influence community decisions, young people can become the initiating force for change.”

Farthing (2012) encara a participação juvenil como um "processo em que os jovens, enquanto cidadãos ativos, participam, exprimem opiniões e têm poder de decisão sobre questões que os afetam"¹⁰ (Farthing, 2012, p.73), enfatizando a relevância do poder que cada jovem possui.

Checkoway, Allison e Montoya (2005) estudam a participação juvenil também relacionada com políticas públicas a nível municipal, analisando as vantagens existentes para as/os jovens deste envolvimento, indo ao encontro das questões associadas ao papel da cidadania, bem como dos Direitos das Crianças, pois afirmam que "prepara-os para o seu papel de cidadãos e permite-lhes exercer os seus direitos em conformidade com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança" ¹¹(Checkoway et al., 2005, p.1150).

Muitas das definições acima apresentadas evidenciam as questões relacionadas com cidadania, com poder de decisão, com a influência que se pode ter nas comunidades, e tais questões remetem para a abordagem de uma nova perspetiva, a da transformação social através da participação juvenil.

"A participação dos jovens é um processo de envolvimento dos jovens nas instituições e nas decisões que afectam as suas vidas. Inclui iniciativas para organizar grupos de acção social, planear programas a nível comunitário e desenvolver serviços e recursos baseados na comunidade. Não é uma forma de defesa dos jovens locais por parte dos adultos ou de representação simbólica dos jovens nas reuniões das agências, mas um processo através do qual os jovens resolvem problemas e planeiam programas na comunidade"¹² (Checkoway et al., 1995, p.134)

O estudo de Sofia Marques da Silva, Nicolas Martins da Silva e Sara Pinheiro (2022) alerta para a importância de se ter em atenção a particularidade dos contextos ao estudar em torno das questões da cultura de participação juvenil pois, como vimos anteriormente, o contexto espacial, histórico e cultural (Feixa, 1996) tem não só impacto no entendimento das juventudes, mas de todas as dimensões que a integram, como é o

¹⁰ Tradução livre da autora da citação "process where young people, as active citizens, take part in, express views on, and have decision-making power about issues that affect them"

¹¹ Tradução livre da autora da citação "[i]t prepares them for their roles as citizens, and enables them to exercise their rights in accordance with the United Nations Declaration on the Rights of the Child." (

¹² Tradução livre da autora da citação "Youth participation is a process of involving youth in the institutions and the decisions that affect their lives. It includes initiatives to organize groups for social action, plan programs at the community level, and develop community based services and resources. It is not a form of adult advocacy for local youth or of token representation of youth in the meetings of agencies, but a process through which young people solve problems and plan programs in the community"

caso da participação. O envolvimento e a participação dos/as jovens “podem constituir práticas que estimulem as suas conexões com as respetivas comunidades” (idem, p.294), pelo que se torna imperativo estudar estas questões de forma situada, pois os significados atribuídos à participação num determinado contexto podem variar quando comparados com outro.

Dado o contexto da presente intervenção previu-se conseguir, como foi recomendação no artigo, “entender melhor, com casos de escolas de contextos urbanos ou semiurbanos” (ibidem) as culturas de participação juvenil e o impacto que as atividades de participação têm sobre os jovens. As perspetivas teóricas apresentadas até agora acerca da participação juvenil permitem-nos questionar o papel que os/as jovens podem desempenhar na formação de uma sociedade democrática fundamentada em valores de justiça social. Nesse sentido, é crucial que essas práticas emergjam principalmente no contexto escolar, uma vez que a escola é o espaço central na socialização e no processo de aprendizagem dos/as jovens.

1.3.2. Escola e participação – Que relação?

Até aqui procuramos refletir sobre o papel social da escola sob um ponto de vista educativo e socializador que acolhe diferentes juventudes e, consequentemente, diferentes culturas. Focamos especial atenção às formas de participação juvenil, que são formas culturais dos/as jovens colocarem em prática a sua capacidade de agência e de promoverem mudança social. Agora, e dado o peso atribuído à escola “que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social (...)” (Canário, 2005, p.62), procuraremos aferir de que forma as escolas potenciam a participação dos/as jovens, uma vez que se considera ser um direito fundamental da cidadania, cidadania esta que assume centralidade no currículo escolar.

As instituições escolares são consideradas como “(...) uma parte integrante da comunidade, devendo ser um local óbvio para fomentar a compreensão e a experiência da participação democrática dos jovens”¹³ (Hart, 1992, p.37), atribuindo-se assim, às escolas, uma responsabilidade de colocar em prática esta dimensão. Por sua vez, Bessant

¹³ Tradução livre da autora da citação “(...) an integral part of the community, should be an obvious venue for fostering young people’s understanding and experience of democratic participation”

(2004) observa que “a maior parte dos governos ocidentais agora defendem uma maior participação dos jovens como parte de um discurso sobre a cidadania moderna” (idem, p.387) o que se reflete nos documentos educativos nacionais, nomeadamente no PASEO e também na ENEC, que destacam a importância do desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania.

Com o enfoque na formação de alunos/as com valores democráticos e com valores assentes na cidadania, levanta-se a questão quanto ao modo como estes valores são realmente adquiridos nas estruturas escolares. Através de que meios e estruturas estarão as escolas a fomentar estes valores? Tal questão traz à discussão o termo da participação no âmbito escolar, que pode ser questionado quanto ao seu verdadeiro significado, uma vez que a participação pode ocorrer de diferentes formas.

Podemos referir-nos à participação nas atividades e nos órgãos de representação, a título de exemplo, através da eleição de delegados/as e subdelegados/as de turma, da participação nos Conselhos de Turma ou no Conselho Pedagógico, mas a lógica de participação pode ir ainda mais longe.

Sousa e Ferreira (2019) determinam que a participação em contexto escolar possa ser entendida

“[...] enquanto presença dos/as jovens nos órgãos de gestão e administração e nos momentos importantes de decisão, mas também com novas ideias e poder de exposição de problemas sentidos, de forma a ser possível influenciar efetivamente o que é definido e encontrando respostas criativas e solidárias, bem como oportunidades para desenvolverem projetos e novos modos de associação” (Sousa & Ferreira, 2019, p.89).

Propõe-se, portanto, que a participação em ambientes educativos seja caracterizada não apenas pela representatividade, mas também pelo reconhecimento e pela voz concedida aos/as alunos/as, permitindo-lhes expressar as suas ideias, preocupações e propostas. Essa abordagem requer a criação de espaços de diálogo, como enfatizado por Freire (1970) que afirma que “[s]em diálogo não há comunicação e sem comunicação não pode haver uma real educação” (idem, p.74), o que ressalta a importância de promover momentos que incentivem o diálogo e a escuta, estimulando assim a participação ativa dos/as jovens.

Hoskins, Janmaata e Villalba (2012) consideram o uso de abordagens educativas contextualizadas, através de processos de diálogo e de discussão, uma das melhores formas de potenciar a participação dos/as jovens, pois são reconhecidos/as pela importância da sua voz e opinião. As oportunidades de diálogo influenciam a forma como

os/as estudantes percebem a escola, bem como o sentimento em relação a ela, sendo “(...) a discussão sobre o ambiente construído da escola e sobre as formas de adequar às suas necessidades é também um processo educativo e pode potencializar o sentido de comunidade, que inclui cinco dimensões: pertença, influência, integração, preenchimento das necessidades e ligação emocional” (Costa, Silva & Fernandes, 2015, p.70). Este envolvimento e participação pode contribuir para o modo como os/as estudantes percebem a escola, sentindo-se atores ativos/as e não passivos/as.

De forma a dar relevo à importância da utilização de abordagens educativas contextualizadas que potencializam a participação dos/as jovens estudantes, é possível identificar a existência de certas estruturas e de certos projetos escolares, comuns a toda a escola pública, que possuem como objetivo promover a participação dos/as alunos/as.

O Orçamento Participativo das Escolas (Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro), dá a oportunidade das/os estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário participarem e contribuírem com ideias e propostas para a melhoria das suas escolas, com principal foco na Inclusão e no Bem-Estar, através de um processo democrático, dando-lhes a possibilidade de contactar desde cedo com um cenário sério, mas importante, mostrando-lhes que não são apenas estudantes numa escola, que também fazem parte dela e que podem fazer algo por ela.

Um estudo realizado sobre a participação dos/as alunos/as nos projetos de melhoria da escola, nomeadamente sobre a participação no Orçamento Participativo das Escolas, revelou que “é iniciativa que colabora para a promoção de debates e o envolvimento direto dos alunos na melhoria da vida escolar, abrindo espaços não só para a sua escuta, mas também para o seu exercício de escolha e decisão” (Moraes, Mouraz & Cosme, 2017, p.5). O mesmo estudo mostra, ainda, que os/as estudantes ao perceberem que as suas propostas e ideias são ouvidas, sentem-se mais estimulados/as a participar, constatando que “o OPE ativa e/ou estimula a cultura do diálogo e da participação, bem como da reflexão sobre o papel dos estudantes nas escolas” (ibidem). Esta motivação pode estar associada a um dos níveis de participação que Hart (1992) nos explica, uma vez que existe uma coresponsabilidade na tomada de decisões, reconhecendo os/as jovens como especialistas e com opiniões importantes.

As Associações de Estudantes são outro exemplo figurativo de forma de participação, de discussão e de diálogo entregue aos/as jovens, para que tenham a oportunidade de trabalhar com colegas, em prol de um bem comum, o bem da comunidade estudantil e da comunidade escolar. O estudo de Brites (2015) que tem como

foco estudar formas de participação jovem e culturas cívicas expõe perspectivas de jovens que consideram as Associações de Estudantes um exemplo de exercício de cidadania, fazendo-os/as sentir “cidadão[s/às] ativo[as]” ao mesmo tempo que encaram estas estruturas organizativas como promotoras de oportunidades de “defender os interesses dos estudantes” (Brites, 2016, p.176). Os contributos da investigação expressam a relevância deste tipo de estruturas nas escolas que permite dar aos/as jovens a oportunidade de contactarem com experiências no âmbito do associativismo possibilitando a criação de atividades e projetos de acordo com as necessidades dos/as estudantes, trabalhando a sua agência, como outras competências.

Assegurar somente a existência deste tipo de espaços não é o suficiente para trabalhar a cidadania democrática e a participação dos/as jovens, pois “[o] problema da participação não reside unicamente na necessária criação de estruturas participativas, mas sobretudo na formação e na sensibilização dos respetivos atores dessa participação, ou seja, na aposta de uma educação para e pela participação” (Moraes, Mouraz & Cosme, 2017, p.2), revelando-se necessário que os mesmos se sirvam de mecanismos e estratégias que permitam que os/as alunos/as exerçam essa cidadania e participação de forma justa e equitativa.

Os espaços que promovem a participação e o envolvimento dos/as jovens em contexto escolar constituem-se como oportunidades para “aprender através da participação como parte da sua luta diária na construção da cidadania; este é um processo que envolve negociação regular das suas relações com a comunidade em geral e com os contextos sociais e políticos nos quais habitam e que ajudam a construir” (Macedo & Araújo, 2013, p.356), mostrando que a escola é um contexto com estruturas e projetos capazes de trabalhar o exercício da cidadania, e consequentemente o da participação.

1.3.2.1. Espaços promotores de participação na escola no contexto dos normativos legais

No subcapítulo anterior procuramos compreender de que forma a escola consegue garantir formas e espaços de participação, nomeadamente através de estruturas organizativas que tornam possível o exercício da cidadania e da participação. Também vimos no primeiro subcapítulo (1.3.1) como as juventudes e as formas de participação devem ser pensadas de forma situada e contextualizada, pois o contexto tem uma influência muito grande naqueles que são os percursos sociais e educativos dos/as jovens.

Tem-se assistido, por parte do sistema de ensino, a uma preocupação em tornar as experiências educativas mais contextualizadas e territorializadas, de forma a conseguirem uma apropriação mais significativa por parte dos/as estudantes, reforçando a importância do contexto local. O foco de intervenção em trabalhar com os/as jovens desafios das suas próprias comunidades, torna-se pertinente compreender quais os meios que as escolas possuem atualmente para trabalharem os desafios das suas regiões de forma contextualizada, permitindo aos/às jovens agirem sobre a sua própria comunidade.

Com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, as escolas alcançaram a oportunidade de redefinir a construção de aprendizagens, dando-lhes mais sentido e mais significado, através da apropriação do património cultural e local de cada contexto.

A Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) tem como um dos pontos de partida “a valorização da Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável no currículo ao longo da escolaridade obrigatória”, tendo como uma das prioridades “a valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real – importância do diagnóstico local” (ENEC, 2017), mostrando como o contexto está intrinsecamente relacionado às aprendizagens dos/as estudantes, pois permite aos/as jovens serem mais conscientes acerca do meio em que estão inseridos/as.

Focando a atenção nos domínios obrigatórios da disciplina de Cidadania, percebemos que nenhum domínio se refere concretamente a um trabalho voltado para a realidade local, no entanto, segundo a ENEC (2017), é desejado que as instituições escolares adaptem os domínios obrigatórios e opcionais à sua realidade local, assente nas suas necessidades e especificidades.

“Os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e outros projetos realizados na escola devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas (vd. ponto sobre stakeholders), numa perspetiva de trabalho em rede. A conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania” (ENEC, 2017, p.11).

O tipo de trabalho que é retratado no documento coincide com aquilo que se espera de um/a aluno/a à Saída da Escolaridade Obrigatória, isto é, um/a aluno/a que seja

“capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PASEO, 2017, p.16). Ao mesmo tempo espera-se que os/as jovens “conheça[m] e respeite[m] os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” e que “valorize[m] o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (ibidem). A formação de estudantes com estas competências está dependente, em larga medida, da cultura escolar e das condições oferecidas às escolas e seus profissionais para que estas prioridades se possam cumprir com qualidade. Entende-se que “o sucesso da implementação desta Estratégia [ENEC] está intrinsecamente ligado à cultura de cada escola e às oportunidades dadas aos/às alunos/as para se envolverem na tomada de decisões, nomeadamente nas que os/as afetam” (ENEC, 2017, p.11), relacionado, uma vez mais, com a importância da participação dos/as jovens.

Em suma, pode concluir-se que a participação está diretamente relacionada com a educação, nomeadamente a educação para a cidadania, sendo a escola um dos contextos mais bem posicionados para ativar estes processos. Constatamos, assim, que a participação juvenil, por meio da prática, é um meio de aprendizagem de competências cívicas e de empoderamento, e tais práticas podem e devem ser encorajadas pelos contextos escolares, que atualmente possuem mecanismos e estratégias para trabalharem estas questões de forma contextualizada, potenciando os níveis de envolvimento e de participação dos/as jovens na comunidade e nos desafios e/ou problemas que os/as afetem.

1.4. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades

A consideração da população jovem como agente de transformação tem sido objeto de atenção de estudos juvenis (Silva et al., 2022). Especificamente no que diz respeito à participação juvenil, reconhece-se nos/as jovens a capacidade de agência para promover mudanças na sociedade em que estão inseridos/as. É com base nesta premissa que a presente intervenção é orientada, assumindo os/as jovens como agentes ativos/as e críticos/as, capazes de refletir de forma perspicaz sobre a realidade que os rodeia.

Torna-se relevante reconhecer os/as jovens como autores/as e agentes influentes na sociedade, quer a nível social como político, e por essa razão, a participação reflete-se como um exercício de cidadania, que lhes permite analisar criticamente a sua realidade,

sugerir mudanças e trabalhar para elas (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Silva, 2010; Silva et al., 2022), o que vai de encontro àquilo que era esperado concretizar no objetivo específico 1, identificar as prioridades, problemas e desafios juvenis relativamente à comunidade em questão, através de um exercício reflexivo e crítico que coloque no centro os desafios emergentes que a população jovem gostasse de ver melhorados.

A comunidade surge aqui como tónica da discussão em torno da capacidade de agência do público juvenil, uma vez que

"(...) alguns jovens têm a percepção de que o serviço comunitário lhes ensina mais do que aprendem na sala de aula, incluindo competências para desafiar as condições que perpetuam a pobreza, analisar as causas do racismo e reflectir criticamente sobre questões importantes"¹⁴ (Checkoway et al., 1995, p.134).

A participação de crianças e jovens é amplamente reconhecida como benéfica, uma vez que possuem uma perspetiva mais objetiva e concreta sobre a realidade em que vivem, o que lhes permite desenvolver e implementar as suas próprias ideias e iniciativas. Esta argumentação é “apoiada no facto de que se está a trabalhar com os indivíduos que durante mais tempo terão a capacidade de influenciar os acontecimentos (por viverem mais tempo) e que, por isso, podem começar por ser agentes de mudança já” (Gonçalves, 2015, p.147). Aqui cabe destacar a importância atribuída a este pensamento, uma vez que orienta e fundamenta a posição em relação ao objeto de estudo. A ênfase recai no reconhecimento da agência dos/as jovens tendo em consideração as suas perspetivas críticas da realidade local.

A participação juvenil no meio comunitário justifica-se ainda por “razões ligadas a aspetos de ordem social, educativa, de sustentabilidade, de inclusão social, de democracia e cidadania, de qualidade de vida, de desenvolvimento de competências pessoais e de exercício dos direitos das crianças” (idem, p.121) e fundamenta-se pelas motivações que os/as jovens possuem acerca daquilo que querem melhorado ou trabalhado. Ainda, Mullahey et al. (1999) defendem que o envolvimento de pessoas jovens no processo de determinação de uma direção para o futuro da sua comunidade ajuda a estabelecer uma visão coletiva e um sentido de comunidade, trabalhando, simultaneamente, para a concretização da cidadania democrática. Ao mesmo tempo, este

¹⁴ Tradução livre da autora da citação “(...) some youth perceive that community service teaches them more than they learn in the classroom, including skills to challenge the conditions that perpetuate poverty, analyze the causes of racism, and critically reflect on important issues”

envolvimento determina e influencia, de igual modo, a construção de uma comunidade resiliente, numa abordagem ecológica e comunitária (Ungar, 2012) centrada na capacidade da comunidade de reagir à mudança.

Pelo exposto torna-se importante que as instituições a nível local, nomeadamente as Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, considerem a população jovem da forma acima descrita, pois isso permite que estejam a par das prioridades, das necessidades e das visões dos/as jovens, o que pode contribuir para uma redefinição das políticas e para uma apropriação dos projetos nas escolas.

“Conhecer as agendas jovens, nomeadamente o modo como jovens se entendem como atores que podem contribuir para o desenvolvimento e futuro das suas regiões, pode ser um entendimento fundamental no desenho situado de projetos educativos de escola, mas também no trabalho em torno das transições juvenis” (Silva et al., 2022, p.20)

Já se pressupõe que os municípios sejam espaços potenciadores e facilitadores da participação juvenil, pois “estão estrategicamente situados como unidades de prática para a participação dos jovens nas políticas públicas” (Checkoway et al., 2005, p.1151), o que se revela importante tendo em consideração a importância do envolvimento dos/as jovens nos assuntos que os/as afetam.

Um estudo desenvolvido com jovens em regiões de fronteira, o projeto GROW.UP: Crescer em Regiões de Fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas mostrou que as prioridades e preocupações dos/as jovens são pertinentes e que a conceção e elaboração de projetos possibilitou desenvolver competências cívicas e participativas com enfoque no desenvolvimento local.

“Os projetos pensados pelas jovens e pelos jovens indicam uma preocupação com a comunidade local em questões que privilegiam o desenvolvimento sustentável e a empregabilidade juvenil para combater o despovoamento, bem como questões de natureza cívica, nomeadamente o cuidado com o bem-estar de pessoas sénior (Silva et al., 2022, p.161).

Este pensamento é consistente com o de Mullahey et al. (1999) que acreditam que a comunidade deve ser pensada como uma sala de aula, na qual as/os jovens têm oportunidade para dar sentido a um mundo complexo e “(...) tornar-se decisores competentes, capazes de aceder e processar informação e de fazer escolhas informadas

que afetarão as suas vidas e o futuro das suas comunidades”¹⁵ (Mullahey et al., 1999, p.6). Simultaneamente, “estas experiências são essenciais para educar os jovens para a responsabilidade social”¹⁶ (ibidem), uma vez que se utiliza a comunidade como um meio de aprendizagem e como forma de desenvolver as competências esperadas pelo PASEO que se concentram precisamente na consciência social e crítica do mundo global e local. O projeto de intervenção cruza-se com estes pressupostos na medida em que pretende promover esta consciência e responsabilidade social através da conceção e da implementação de projetos que tenham como propósito responder a desafios ou necessidades da sua comunidade.

Para concluir, os contributos teóricos aqui apresentados permitem destacar os pontos essenciais da organização do presente estudo. É possível afirmar que os/as jovens podem contribuir para pensar as suas comunidades, nos seus desafios e oportunidades, produzindo conhecimento sobre o que os/as rodeia e sendo cocriadores/as de propostas de desenvolvimento local. Para além do seu trabalho direto na comunidade, as escolas emergem como contextos potenciadores e facilitadores que permitem ativar as figuras de jovens enquanto agentes que contribuem para as suas comunidades.

No capítulo seguinte, é apresentada a instituição escolar que serviu como palco da intervenção e que possibilitou, através da ação, a reflexão em torno dos referentes teóricos explorados.

¹⁵ Tradução livre da autora da citação “(...) to become competent decision makers capable of accessing and processing information, and to make informed choices that will affect their lives and the future of their communities.”

¹⁶ Tradução livre da autora da citação “such experiences are essential to educating youth for social responsibility”

Parte II

Caraterização do contexto de estágio curricular ¹⁷

¹⁷ Nesta parte do relatório serão mencionados os seguintes documentos: Projeto Educativo (PE) 2021-2024 do Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho; Plano Anual de Atividades (PAA) 2022-2023.

2.1. Realidade social, económica e cultural do contexto municipal

O Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho fica localizado no concelho da Maia, inserido na Área Metropolitana do Porto, e as várias escolas constituintes estão distribuídas pelas Freguesias de Vila de Moreira e Vila Nova da Telha, estando a Escola Sede localizada na Avenida Professor Doutor Marcelo Caetano, em Vila de Moreira.

O Agrupamento é constituído por cinco jardins de infância, cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1/JI Pedras Rubras, - EB1/JI Guarda, EB1/JI Crestins, EB1/JI Prozela e EB1/JI Lidador) e pela Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho, a escola sede que acolheu o presente estágio curricular.

O concelho da Maia é considerado um dos mais dinâmicos da Grande Área Metropolitana do Porto, possuindo 134 998 habitantes (censos 2021). É uma área consideravelmente desenvolvida, repleta de “infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental” (PE, 2021-2014).

Relativamente à dimensão socioeconómica, ao longo dos anos, o concelho da Maia tem sido palco de uma evolução nos setores terciários e secundário, continuando com maior destaque o setor primário, o setor representativo do concelho.

Tem-se registado um aumento populacional local devido ao crescimento urbanístico significativo, o que acaba por se refletir no aumento do número de alunos/as que integram o Agrupamento de Escolas.

2.2. O contexto escolar e as suas missões

O Agrupamento de Escolas possui como missão:

“[c]onstruir uma escola que permita através das práticas e dinâmicas educativas desenvolver um ensino flexível e de qualidade promovendo a formação integral dos alunos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, nomeadamente nos seus domínios científico, tecnológico, artístico, humano, ético, social e ambiental, valorizando as potencialidades de cada um e respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagem, como fatores determinantes na aquisições de competências e conhecimentos, tendo em vista o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (PE, 2021-2014, p.3).

Declara também o desafio de construir uma cultura de aprendizagem que inclua toda a comunidade educativa para que a autonomia, a responsabilidade, o desenvolvimento individual e coletivo sejam competências a serem adquiridas pelos/as

estudantes e que se traduzam numa intervenção positiva na sociedade. Para que os resultados desejados e pretendidos consigam ser alcançados, a instituição rege-se por valores como a equidade, a tolerância, a justiça, o reconhecimento, o compromisso e a responsabilidade partilhada.

Com o fim de alcançar a missão, o Agrupamento de Escolas desenvolveu uma ação educativa baseada num conjunto de metas com o grande objetivo de melhorar os resultados. Neste sentido, segundo o Projeto Educativo, são domínios de intervenção a liderança, gestão e organização; os valores humanistas e sentido de cidadania; a escola inclusiva; a cultura de escola; a inovação pedagógica; o sucesso educativo e resultados escolares.

“Valores humanistas e sentido de cidadania”

Focando a atenção no segundo domínio “valores humanistas e sentido de cidadania” é possível perceber a preocupação do AE em valorizar e respeitar o património natural e cultural através de ações como “[r]ealizar atividades em colaboração com a proteção civil e participar em projetos de consciencialização ambiental, tal como o Eco-Escolas”; “[d]inamizar palestras relativas ao ambiente e ao património natural e cultural”; “[p]articipar em projetos de descoberta do património e história local” (PE, 2021-2024, p.25).

2.3. A escola

2.3.1. Instalações e recursos materiais

Nos anos letivos de 2019-2020 e 2020-2021, a Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho foi requalificada, tendo sido acrescentadas seis salas de aula, uma nova biblioteca e um auditório para cerca de 100 estudantes, instalados num pavilhão construído de raiz (Bloco B), com reconversão de espaços específicos nomeadamente duas salas para aulas teórico-práticas com sala de preparação anexa, sala de E.V. e E.T., sala de E.M., cantina escolar, sala de professores, gabinetes, etc. Contudo, ainda são identificadas algumas intervenções necessárias na instituição, nomeadamente os espaços exteriores e o pavilhão 1.

Em parceria com a Câmara Municipal da Maia, o AE está empenhado na reconversão do pavilhão 1, do saneamento e águas pluviais da escola e ainda dos seus

espaços exteriores, de forma a garantir o acesso ao ensino, ao conforto e bem-estar, assegurando um processo educativo equitativo para todos/as os/as estudantes.

2.3.2. Constituição da comunidade educativa

No ano letivo de 2020-21, a comunidade educativa do Agrupamento era composta por 1706 alunos/as, distribuídos/as por 75 turmas, 125 docentes, 65 não docentes (entre os quais 65 assistentes operacionais e 15 assistentes técnicos/as, e 9 técnicos/as superiores especializados/as).

2.3.3. Estruturas

No que diz respeito às **estruturas de Administração e Gestão**, fazem parte o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. As **estruturas de coordenação e supervisão** do Agrupamento são constituídas pela Coordenação de estabelecimento, pelo Departamento da educação pré-escolar, pelo Departamento da educação pré-escolar, pelo Departamento curricular do 1º ciclo; pelos Departamentos curriculares 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário; pelos Conselhos de turma dos 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário; pelo Departamento dos serviços especializados e de apoio educativo; e, por fim, pelos Conselhos de Diretores de turma do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

2.3.4. Recursos e Serviços Educativos

O AE dispõe de um conjunto de serviços e projetos em prol do bom funcionamento de toda a comunidade educativa, com especial enfoque nos/as alunos/as e nas suas famílias. Neste sentido, são exemplos desses recursos a Biblioteca Escolar, o Gabinete do Aluno, o Serviço de Ação Social, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Apoio Especializado da Educação Especial, a Equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e educação inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, Prémios de Valor e Excelência, o Plano Anual de Atividades e, por fim, o Plano de ação para o desenvolvimento digital das escolas (PADDE).

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que se constituiu como um documento de referência implementado,

a partir do ano letivo de 2017/2018, nas instituições escolares públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF), em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais. Os/As docentes têm a responsabilidade de preparar os/as alunos/as para vida, para serem cidadãos/ãs democráticos/as, participativos/as e humanistas.

Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade; o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico; o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade (PE, 2021-2014, p.20).

No primeiro grupo, são temas obrigatórios: Direitos Humanos, Igualdade e Género; Interculturalidade (cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental e Saúde (saúde, alimentação, exercício físico). Já no segundo, abordam-se tópicos como a sexualidade; media; instituições e participação democrática; literacia financeira e educação para o consumo; segurança rodoviária e risco. Por último, do terceiro grupo fazem parte temáticas como o empreendedorismo (económico e social); mundo do trabalho; segurança, defesa e paz; bem-estar animal e voluntariado.

2.3.5. Projetos

O Plano Anual de Atividades 2022/2023 dá conta dos projetos e atividades realizados e previstos para o ano letivo presente, sendo posteriormente nomeados os que se inserem no contexto da atividade de estágio.

O Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular assume-se como uma estratégia promotora do sucesso escolar, na medida em que confere à escola liberdade para definir as matrizes curriculares mais ajustadas à sua realidade local, e mais autonomia na organização de tempos e espaços, promovendo também metodologias mais eficazes, com o objetivo de potenciar melhores aprendizagens para todos os/as estudantes.

Possuem como projetos anuais o Clube de Teatro destinado a estudantes desde o 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, designado como “3Pancadas”; o Projeto Educação para a Saúde; o Apoio Tutorial Específico (ATE) e Tutoria Preventiva; o Escol(h)as com futuro; a Mentoria; o A2P- Avaliar, Prevenir e Promover; o Transformers; o Clube Ubuntu, o Clube de Filosofia, o Junior Achievement Portugal; a Escola sem bullying, Escola sem violência; a sala de Snoezelen, Leituras Adaptadas; Eco-Escolas; Desporto Escolar; Educação Rodoviária; Parlamento de Jovens; Eratosthenes

2023 - Medida o raio da Terra; e, por fim, ERASMUS 2022-24: Digital Tools for Digital Natives.

De entre todos os projetos supramencionados, a presença no contexto de estágio permitiu o conhecimento e contacto com alguns deles, como é o caso do Clube Ubuntu; da Escola sem bullying, escola sem violência; Parlamento de Jovens e da Mentoria.

2.3.6. Parcerias

O Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho estabelece um trabalho em rede com várias Instituições, nomeadamente com Câmara Municipal da Maia; com a Junta de Freguesia de Moreira; com a Junta de Freguesia de Vila Nova da Telha; com Associações de Pais; com o Centro de Saúde Castelo da Maia; com o Centro de Formação de Associação das Escolas da Maia e Trofa (CFAE); com o Centro de Formação Profissional Integrado (CFPI); com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); com o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC); com a Equipa de intervenção local (ELI); com Universidades da zona do Grande Porto; GNR; com Bombeiros voluntários de Moreira da Maia; com a LIPOR; com Junior Achievement Portugal; com o Movimento Transformers; e com a Causa da Criança.

Parte III

Caminho metodológico

3.1. Posicionamento paradigmático da intervenção

O propósito deste capítulo é apresentar as opções metodológicas, tendo primeiramente em atenção a dimensão da intervenção, que integrará uma explicitação do processo, da metodologia e das abordagens utilizadas.

3.1.1. Enquadramento do estágio no campo científico das CE

Investigar e intervir em Educação significa produzir algum tipo de impacto naquela que é a realidade social, contudo como nos apresenta Canário (2003), ainda que esta seja “una” é “susceptível de uma pluralidade de abordagens diferentes” (idem, p.7), isto é, existe uma diversidade de perspetivas no modo como se interpreta a realidade.

Esta pluralidade é justificada pelo “caráter interdisciplinar” das Ciências da Educação que “aparecem estreitamente imbricadas com saberes e terrenos profissionais, emergindo como resposta a processos de procura social” (idem, p.12), recorrentes dos diferentes fenómenos sociais e educativos.

Integrar um domínio que tem como grande foco as juventudes e as suas experiências sociais significa olhar para uma realidade com lentes críticas e subjetivas, relevando o modo como “olhamos” essa realidade e como a questionamos, pois é “através deste questionamento (e não de um objecto ou de um método) que as ciências da educação podem estabelecer mecanismos de distinção” (idem, p.13).

A problematização da realidade, de fenómenos e conceitos consagra-se naquela que é a premissa do presente relatório de estágio, uma vez que se pretende compreender o papel que a escola assume no desenvolvimento de projetos que potenciam a participação de jovens, a partir de um projeto já existente, e também o modo como os/as jovens percecionam esses mesmos projetos. A participação juvenil e o papel social da escola foram já problematizados teoricamente. No entanto, o enfoque numa vertente prática mostra-se relevante, na medida em que a presença no contexto permite abordar essas temáticas com base na ação. Assim, uma complementaridade entre ambas as dimensões tornou-se mais efetiva, já que o “aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (Amado, 2013, p.28) só é possível “através do conhecimento” (ibidem).

Ao transferir um projeto que foi originalmente realizado em áreas fronteiriças para um contexto urbano, seguimos aquela que é a lógica das CE, possibilitando “processos de reflexividade social” que permitem estabelecer uma conexão entre a investigação e a prática profissional. A propósito desta conexão, o autor afirma que “[o] «bom uso» do

conhecimento científico deve ser visível, em primeira instância, nas suas práticas (...) no modo como eles próprios articulam o saber científico com o seu saber profissional” (Canário, 2003, p.21), e foi precisamente isso que o estágio proporcionou, a oportunidade de colocar em prática, num possível contexto profissional, o saber científico que foi sendo adquirido ao longo da formação.

A hibridez disciplinar inerente à área das Ciências da Educação, a “pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso a interdisciplinaridade” (Correia, 1997, p.12), permite entrar no terreno de uma forma complexa, subjetiva e atenta às práticas educativas e, por esse mesmo motivo, estar disponível a atuar em diferentes frentes.

A intervenção em educação, e consequente investigação, permite transformar os contextos e permite, também, explorar áreas profissionais das Ciências da Educação, de forma a alargar as áreas de atuação.

Com vista a exercer a relação entre o conhecimento científico e a prática e a explorar outras realidades, o objetivo geral do presente projeto de estágio foi envolver os/as jovens na criação e na implementação de projetos para as suas comunidades, através de metodologias participatórias, analisando o papel que as escolas possuem no desenvolvimento de projetos deste tipo.

Deste objetivo geral resultam os seguintes objetivos específicos:

- OE1: Identificar prioridades, preocupações e desafios juvenis dos/as estudantes,
- OE2: Trabalhar as potencialidades e/ou os problemas das comunidades que os/as jovens identificam,
- OE3: Estimular o conhecimento dos/as jovens sobre a conceção e implementação de projetos,
- OE4: Trabalhar com os/as alunos/as a sua capacidade crítica, reflexiva e de agência,
- OE5: Estimular o conhecimento dos/as jovens sobre investigação,
- OE6: Envolver os/as estudantes na investigação, esclarecendo que também eles/elas são investigadores/as,
- OE7: Adaptar um programa de investigação-ação participativa ao contexto de intervenção,
- OE8: Compreender a pertinência da formação em Ciências da Educação num contexto escolar.

3.1.2. Uma abordagem de intervenção

3.1.2.1.A investigação-ação e as metodologias participativas com jovens (youth participatory research action - YPAR)

A atividade de um estágio curricular possibilita a aproximação do/a estudante ao mundo de trabalho, pelo que a prática se deve fazer acompanhar de um exercício reflexivo, evitando cair na tentação do praticismo, isto é, uma prática sem reflexão e sem articulação com a teoria (Miranda & Resende, 2006).

Um projeto de intervenção envolve assim uma “articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). À luz dos pensamentos das autoras e do autor, um projeto no âmbito educacional constitui um espaço e um tempo privilegiado para que as/os estudantes possam relacionar-se com o conhecimento através de realizações concretas. É visto como um espaço em que a comunidade educativa cria oportunidades para que a escola esteja no centro do conhecimento e da reflexão sobre vários tipos de problemas e questões, seja a nível social, cultural, económico, entre outros.

Considera-se que estes contributos se alicerçam à lógica de uma abordagem sistémica (Bronfenbrenner, 1989), uma vez que se trata de uma abordagem que valoriza o processo. Esta lógica de trabalho pressupõe uma intencionalidade de mudança social, enfatizando a capacitação, a emancipação e a autonomia das/os intervenientes e dos seus contextos de ação em prol de uma mudança sustentável, isto é, “trabalhar com...” (Bolívar, 2003), “[é] a capacidade de perceber o todo integrado, como as partes se relacionam, detetar padrões e inter-relacionamentos e aprender a reestruturá-los de forma mais harmoniosa” (Oliveira et al., 2019, p.3).

A intervenção exige um trabalho prévio no qual se tem de ter em atenção que a atividade humana não se desenvolve num vazio social, estando situada num contexto social, histórico e cultural de significados e relações. Segundo Bronfenbrenner (1989) (metáfora ecológica), a análise do problema não se deve centrar apenas no sujeito, mas em todo o seu sistema de relações, através da interação entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida e de sistemas sociais.

Tal interação teve de existir no meu contexto de estágio, de modo a compreender a cultura escolar e os sistemas de interações para me conseguir integrar e desenvolver um trabalho apropriado.

A minha atividade de estágio enquadrou-se assim na **Investigação-Ação Participativa**, isto é, assumida uma lógica de investigar, intervir, refletir. A componente da investigação assumiu destaque na medida em que me baseei em conceções teóricas e técnicas e métodos de recolha e tratamentos de dados e a componente da IA foi suportada pela coordenação de um projeto com jovens, adotando metodologias participativas. A Investigação-Ação Participativa mostrou-se relevante para orientar a atividade de estágio, permitindo “adoção de uma prática reflexiva, sendo simultaneamente [objeto e sujeito] do processo de investigação, através da reflexão e análise crítica sobre as suas práticas e vivências” (Menezes, 2010, p.88). A utilização deste método possibilitou observar e analisar a realidade, monitorizar e avaliar as ações através da recolha de dados realizada ao longo do período de estágio, através de técnicas como a observação participante, da qual resultaram notas de terreno, questionários, grupo de discussão focalizada e entrevista semiestruturada.

A abordagem da investigação-ação caracteriza-se por ser em forma de espiral e dialética (McNiff & Whitehead, 2011), pois primeiramente considera-se o planeamento da ação (teoria), a realização da ação, a reflexão sobre a ação, e o voltar à ação, o que foi acontecendo ao longo de todo o processo, havendo sempre a necessidade de pesquisar sobre o melhor a fazer, agir e depois refletir sobre as ações e voltar a repetir o processo, pois tratando-se de um processo participativo e co-construído, aumenta a necessidade de se refletir sobre as ações e pensar em novas formas de as realizar.

A Investigação-Ação Participativa tem como princípios o respeito pelos saberes diferentes, o que se comprova com aquele que foi o grande objetivo da presente atividade de estágio, uma vez que teve como principal foco o conhecimento e os interesses que os/as estudantes possuem. Detém a finalidade de mudança/transformação social e a produção de conhecimento, regendo-se pelos valores da participação de todas as pessoas na resolução de problemas em igualdade de circunstâncias.

Tal como referem Kemmis e McTaggart (2007), a investigação-ação participativa como método de intervenção traduz-se num processo colaborativo e participativo, que tem como principal objetivo alguma mudança social na sua comunidade. Desta forma,

“(…) a investigação ação participativa é, portanto, um processo social de aprendizagem colaborativa realizada por grupos de pessoas que se juntam na mudança das práticas através das quais interagem num mundo social partilhado em que, para o bem ou para o mal, vivemos com as consequências das ações uns dos outros” (Kemmis & McTaggart, 2007, p.277)¹⁸.

O/A investigador/a e interventor/a tem assim o compromisso de trabalhar numa lógica participativa e co-construída, evitando adotar uma racionalidade instrumental e tecnicista, que pressupõe o trabalhar para ao invés de trabalhar com, já que “(…) a intervenção comunitária implica a disponibilidade para trabalhar com as pessoas e as comunidades – e não em vez delas – a flexibilidade e abertura são características essenciais dos profissionais, juntamente com a disposição para improvisar” (Menezes, 2010, p.65).

A disposição para improvisar, como refere Menezes (2010), reflete-se também naquelas que são as características das **metodologias participativas** utilizadas ao longo da experiência de estágio, que se aliam a muitas outras, como a importância dos/as estudantes se envolverem verdadeiramente não só na construção dos projetos, como em toda a investigação que tal construção requer. Essa participação reúne um conjunto de vantagens, pois

“[...] é uma garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro de problemas localmente identificados, permite fazer mais e melhor através de um mais eficaz aproveitamento dos recursos internos e externos, tem um valor formativo, intrínseco, para os participantes, favorecendo a responsabilização coletiva e constituindo-se como um facto de conscientização suscetível de funcionar com elemento catalisador de novas, e cada vez mais autónomas, iniciativas” (Canário, 2005, p.65).

Cammarota e Fine (2008) consideram que a YPAR (Youth Participatory Action Research) é explicitamente pedagógica com implicações para a educação e o desenvolvimento de jovens, defendendo que estes/as ao estudarem os seus contextos sociais através da investigação, podem aplicar esses conhecimentos para descobrirem novas formas de qualidade de vida. Ainda, "a praxis revela como as experiências de vida são maleáveis e sujeitas a mudanças, e os alunos possuem a capacidade de produzir

¹⁸ Tradução livre da autora da citação “(…) participatory action research is a social process of collaborative learning realized by groups of people who join together in changing the practices through which they interact in a shared social world in which, for better or worse, we live with the consequences of one another’s actions”

mudanças"¹⁹ (Camarota & Fine, 2008, p.6) mostrando como a implicação de jovens em investigação e também em intervenção promove a mudança (Silva et al., 2022).

Os princípios da YPAR relacionam-se com alguns dos objetivos específicos da intervenção, na medida em que priorizavam estimular nos/as jovens conhecimentos sobre investigação e na intervenção, a partir da sua realidade local, tornando essa aprendizagem situada e significativa.

As metodologias participativas permitem colocar nas/os jovens um papel de agência (Kemmis & McTaggart, 2007), fruto das suas reflexões críticas individuais e/ou grupais, que se podem transformar no desenvolvimento e na melhoria dos seus contextos. Trata-se de integrar as/os intervenientes em todo o processo de investigação e de intervenção, destacando a importância dos sentidos dos sujeitos, bem como a transdisciplinaridade que resultará do cruzamento de diferentes realidades e perspetivas.

A literatura reconhece as metodologias participativas com jovens como algo potenciador, reconhecendo-os/as como promotores/as de mudança social.

“A investigação-ação participativa dos jovens (YPAR) aplica os compromissos, críticas e componentes do PAR a questões que afetam os jovens, o desenvolvimento dos jovens e a mudança da comunidade. Reconhece a "juventude" como uma identidade socialmente marginalizada, posiciona os jovens como especialistas da sua experiência vivida e reconhece-os como criadores de mudanças sociais críticas.”²⁰ (Malorni et al., 2022, p.1)

Os processos participativos com jovens têm vindo a ser adotados, até ao nível da comunidade, de modo a criar espaços para as vozes de jovens “(...) participar em questões comunitárias, criar uma plataforma para o diálogo entre gerações e sensibilizar a comunidade, oferecendo uma perspetiva frequentemente ausente das narrativas dominantes”²¹ (idem, p.3), o que justifica a utilização destas metodologias quando o grande propósito do projeto de intervenção foi precisamente envolver os/as jovens na reflexão crítica sobre os desafios das suas comunidades.

¹⁹ Tradução livre da autora da citação “praxis reveals how life experiences are malleable and subject to change, and the students possess the agency to produce changes”

²⁰ Tradução livre da autora da citação “Youth participatory action research (YPAR) applies PAR commitments, critiques, and components to issues affecting young people, youth development, and community change. It acknowledges “youth” as a socially marginalized identity, positions young people as experts of their lived experience, and recognizes them as critical social change-makers.”

²¹ Tradução livre da autora da citação “to participate in community issues, create a platform for intergenerational dialogue, and raise community awareness by offering a perspective often missing from dominant narratives”

Para além das potencialidades, estas abordagens acarretam também muita responsabilidade e um trabalho ainda mais delicado, uma vez que estamos em permanente contacto com o contexto. Neste sentido, o/a investigador/a possui um papel crucial, uma vez que “(...) a intervenção do investigador no contexto da ação permite que este seja utilizado como «recurso reflexivo» para os atores sociais «pensarem em voz alta» sobre as possibilidades atuais e emergentes de ação (...)” (Barbosa & Ferreira, 2019, p.209), ou seja, o/a investigador/a tem, desde o início, de estabelecer relações de poder, sendo imperativo deixar clara a ideia de um trabalho conjunto, colaborativo, em igualdade de circunstâncias. Existem “(...) inúmeras situações que se apresentam aos profissionais em que a partilha do poder e do saber tornam-se facetas cruciais para o seu trabalho, defendendo-se que é necessário haver uma disposição para que tal partilha aconteça” (Menezes, 2010, p.21), sendo as metodologias participativas uma dessas situações.

Os/As investigadores/as adultos/as são vistos como “aliados que investem nos mesmos objetivos de transformação social e estão integrados no coletivo”²² (Malorni et al., 2022, p.6), ou seja, sendo eu a pessoa responsável pelo desenvolvimento do programa de investigação-ação ocupava uma posição de liderança, mais como facilitadora, e não como estando no controlo.

Esbater as relações de poder foi um dos primeiros tópicos que se abordou com os/as jovens, tentando deixar claro as nossas posições, enfatizando a lógica colaborativa. A unidade de registo que se segue diz respeito a uma nota de terreno que descreve o momento em que se deu essa conversa.

*“Disse-lhes que apesar de ser um projeto à partida, “meu”, que queria que o encarassem como “nosso”, pois não iria conseguir fazer nada sem eles/as. Expliquei, que aqui os/as **especialistas são eles/as, que eles/as é que são os experts do local** e que não conheço a realidade daquele contexto e que a terei de ver através deles/as e do que eles/as têm para me ensinar e partilhar. Disse que apenas estou aqui para facilitar o processo e ajudá-los com alguns conhecimentos que eu já tenho, como investigadora, mas que nesta jornada **seremos todos/as investigadores/as.**” [NT_12_21.10.2022]*

Esta conversa permitiu enfatizar aquilo que Malorni et al. (2022) refletem no seu estudo sobre quatro fatores que facilitam a partilha do poder sendo eles: proporcionar oportunidades de aprendizagem entre pares, estabelecimento de objetivos de colaboração,

²² Tradução livre da autora da citação “allies invested in the same social transformation goals and are embedded into the collective”

presença e empenho e, por fim, transparência. São, de facto, fatores imprescindíveis nesta lógica de trabalho colaborativo e participado, pois o foco concentra-se na agência dos/as jovens estudantes e tal só pode ser impulsionado se existir uma aprendizagem horizontal, o que se prende com os objetivos do estágio.

3.1.2.2. Transferência de conhecimento e de abordagem do projeto GROW.UP

O projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas, financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do Programa Operacional do Norte (NORTE 2020) e da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), foi um projeto que serviu como referência para o estágio apresentado no presente documento.

Como referido anteriormente, do projeto GROW.UP resultou um programa de ação com jovens baseado em metodologias participativas. Apesar do contexto original serem regiões de fronteira de Portugal Continental, entende-se que se partilha a ideia de jovens enquanto dinamizadores/as da mudança. Não obstante, também se considera que as suas prioridades podem diferir, bem como o modo como se interpretam enquanto protagonistas no desenvolvimento das suas comunidades e na resolução de desafios e problemas.

Embora os contextos de aplicação do projeto sejam diferentes, há certas premissas e abordagens que têm relevância para serem aplicadas nesta nova realidade. Assim, o modelo, nos seus passos principais e nas suas abordagens participativas mantem-se. A utilização destas abordagens com jovens traduziu-se numa experiência positiva, pois coloca nos/as jovens não só um papel de responsabilidade, mas também de protagonista, o que os/as incentiva a trabalhar por uma causa. Constatou-se que este tipo de metodologias “permite o desenvolvimento de competências de liderança para além de competências de trabalho colaborativo e cooperação, competências relacionadas com a capacidade de identificarem e de resolverem problemas que os/as afetam ou à sua comunidade” (Silva et al., 2022, p.72), o que justifica a pertinência da utilização deste tipo de metodologias tendo em conta os objetivos específicos do estágio previamente apresentados.

O GROW.UP teve como palco cinco escolas e organizou a sua atividade em cinco grandes momentos: discussão de prioridades, identificação de critérios de qualidade, desenvolvimento das ideias do projeto, apresentação dos projetos entre contextos, webinar, que se podem entender de forma mais detalhada na seguinte imagem.



Figura 1 - Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto retirado de “Agendas para a juventude e as suas comunidades” (Silva et al., 2022, p.68)

A duração da presente atividade de estágio foi bem mais longa do que as sessões realizadas em cada contexto do estudo do projeto GROW.UP, pelo que a planificação da minha intervenção teve de ter em consideração a realização de um trabalho mais calmo e prolongado, ainda que se tenha regido pela estruturação aplicada no projeto com alguns ajustes que irão ser explicados e analisados posteriormente.

A transferência de conhecimento do projeto GROW.UP para o projeto de estágio deu-se na medida em que permitiu, *a posteriori*, planificar e organizar o método de trabalho, ainda que servisse apenas como uma orientação, pois os/as participantes podem influenciar o decurso do projeto, pelos mais variados motivos. Assim, o projeto GROW.UP assumiu-se como uma referência e como uma oportunidade de estender um trabalho que se realizou em regiões específicas num contexto diferente, permitindo perceber e analisar as semelhanças e diferenças da aplicação deste tipo de projetos em contextos com necessidades e oportunidades distintas.

3.2. A entrada no terreno: processos de negociação

O estágio curricular teve início em outubro de 2022, todavia, as negociações com a escola começaram em maio, numa tentativa de compreender e discutir a minha proposta de estágio.

Nas reuniões iniciais, estiveram presentes alguns membros da Direção, a Psicóloga da escola e duas professoras da área de Cidadania e de DAC (Domínios de Articulação Curricular) para discutir as possibilidades de colocar em prática o projeto apresentado, atendendo às práticas educativas e pedagógicas, inseridas no Plano Anual de Atividades e dos projetos em curso.

Uma vez que um dos objetivos era compreender os níveis de participação dos/as estudantes, optou-se por integrar este projeto numa vertente extracurricular, numa lógica de incentivar a participação jovem a projetos externos ao seio curricular. Isto significou não trabalhar diretamente com nenhuma equipa, ainda que tivesse o apoio e ajuda dos/as profissionais da escola.

Primeiramente, foi importante estabelecer um espaço onde pudesse trabalhar, tendo-me sido apresentada a Educadora Social que se prontificou de imediato a partilhar comigo o seu gabinete, contribuindo para que o meu processo de integração fosse mais fácil.

“O gesto da Educadora Social foi muito importante para mim, pois num momento em que ainda me estava a sentir um pouco perdida, ter alguém que me recebeu tão bem e que me acolheu de uma forma tão calorosa, deixou-me muito mais calma e tranquila” [NT3_27.09.2022].

O primeiro contacto com a instituição foi o suficiente para me sentir bem acolhida e com a certeza de que estava num contexto recetivo e caloroso, como é possível observar no excerto da seguinte nota de terreno:

“Fiquei muito entusiasmada tanto com a reunião, como com a amabilidade de todos/as os/as profissionais com quem me cruzei, pois fizeram sentir-me em casa e é bom poder estar num lugar onde sou bem recebida” [NT3_27.09.2022].

A estranheza e a timidez dos primeiros dias foram um desafio real um pouco difícil de contornar, pois a estranheza acabava por ser recíproca, acabando por sentir os olhares estranhos de pessoas que não sabiam quem eu era ou me confundiam com

estudantes. Este período inicial comporta em si “o desconforto da chegada a um espaço desconhecido” (Silva, 2010a, p.79), tal como desabafo na nota de terreno:

“Não gosto muito de estar na sala dos/as professores/as sozinha, pois sinto sempre que as pessoas estão a olhar para mim com um olhar de estranheza por não me conhecerem”
[NT4_3.10.2022]

Contudo, o investimento na interação com as figuras profissionais do contexto de estágio foi fundamental para o meu processo de integração, uma vez que me permitiu estabelecer relações de proximidade e sentir-me confortável na instituição.

“apresentou-me a sala dos professores, o sítio dos micro-ondas, a funcionária do Bar e algumas colegas. Gostei muito desta visita “guiada”, porque apesar de já ter estado uma semana na escola, não me foi apresentada desta forma, por alguém que já a conhece, fui só vendo e conhecendo por mim, e desta forma consigo saber muito mais sobre a escola e fiquei muito feliz por isso.” [NT7_14.10.2022]

Ter uma intervenção pautada por princípios como a empatia, o respeito, a escuta ativa e a valorização das relações pode ser a chave para uma boa experiência, fazendo-se acompanhar da vontade de observar, de aprender e de fazer parte. Essa vontade sempre fez parte do meu percurso, sendo, claramente, incentivada pela Educadora Social, que fazia questão de me apresentar dinâmicas e atividades no âmbito dos/as profissionais da escola, como por exemplo, o amigo secreto, na época do Natal e até os almoços na sala dos/as professores/as, como é possível perceber na seguinte unidade registo:

“Gosto sempre da hora de almoço, pois é um momento em que posso conhecer melhor as pessoas, em que falamos sobre assuntos externos à escola e a trabalho, ou, por vezes, permite-me conhecer melhor certos aspetos, e fazer certas associações, que de outra maneira não conseguiria.” [NT40_3.03.2023]

A minha presença nessas dinâmicas fez com que conhecesse mais pessoas, nomeadamente a pessoa a quem tive de presentear e a que me presenteou, no caso do amigo secreto. Foi um momento muito divertido e que me fez sentir verdadeiramente parte daquele contexto, o que contribuiu positivamente para a minha experiência enquanto estagiária.

3.3. A investigação como suporte da intervenção

O presente projeto foi inserido na modalidade de estágio, o que pressupõe uma lógica de trabalho de intervenção, foi também acompanhado da componente da investigação, uma vez que é impossível intervir sem investigar.

É imperativo refletir acerca das questões que abrangem não só a intervenção como a investigação, pois é a maneira como vemos e interpretamos a realidade que dita as nossas ações e decisões ao longo do processo.

Reconhecendo a discussão gerada face à produção de conhecimento em Educação, a área das Ciências da Educação é reconhecida como

“um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (Charlot, 2006, p.9).

Dada a complexidade desta área do saber, “(...) [q]uem deseja estudar um fenómeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (Charlot, 2006, p.9), acrescentando ao facto de a área das Ciências da Educação se caracterizarem, segundo Charlot, pela imprecisão, pela ausência de “fronteiras claras” (idem, p.7) e pela difícil identificação. É aqui que me aproximo do ponto de vista do autor, pois esta complexidade exige aos/as investigadores/as um rigor muito preciso, para que não se caia no erro de adotar uma abordagem superficial.

Partindo agora para o foco da dimensão da investigação o trabalho desenvolvido, teve como objetivo compreender e analisar o papel que as escolas possuem no desenvolvimento de projetos que promovem a participação dos/as jovens, aliada à componente da intervenção de envolver os/as jovens na criação e na implementação de projetos para as suas comunidades, através de metodologias participativas

Tendo por referência o foco e o objetivo da investigação, considera-se que segue numa linha baseada no paradigma construtivista-interpretativo, que assume “(...) uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural)” (idem, pp.18-19), e na adoção de uma metodologia qualitativa.

Considerando o caráter descritivo que a investigação qualitativa possui (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) e o “caracter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa, centrada na construção de sentido” (Lessard-Hebert et al., 1994, p.47), a interação entre a componente prática e investigativa permitiu-me recolher informações muito importantes através da mobilização de técnicas de investigação apresentadas posteriormente.

3.3.1. Pesquisa documental e revisão da literatura

Na presente experiência de estágio, a investigação ocorreu ao serviço da intervenção, com o intuito de promover uma maior apropriação da minha experiência, auxiliando-me assim de um conjunto de técnicas, numa lógica de compreender e conhecer melhor o contexto e as estâncias sociais nele envolvidas.

Numa primeira fase, a componente da investigação assumiu relevância pela necessidade de me aproximar não só da problemática em estudo como da instituição que iria integrar.

A **pesquisa e análise documental** sobre a instituição escolar permitiu-me inteirar-me um pouco sobre a dinâmica escolar, através do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades. A leitura e análise dos documentos orientadores contribuiu para melhor conhecer o contexto em que iria estar inserida e também para me preparar para o primeiro contacto, o que é essencial quando embarcamos para um território desconhecido, possibilitando o conhecimento, *a priori*, de projetos, atividades e iniciativas que pudessem ir de encontro aos meus objetivos de trabalho.

A **revisão da literatura** sobre os temas centrais que apropriam o meu projeto de estágio, como o papel social da escola e a participação juvenil, permitiu o estudo da teoria já publicada, etapa crucial da intervenção, para me apropriar do domínio do saber em estudo, orientando a minha pesquisa, e consequente ação (Sousa et al., 2021). A pesquisa bibliográfica dos temas, bem como do documento resultante do projeto GROW.UP, as “Agendas para a juventude e as suas comunidades” (Silva et al., 2022), tornaram-se orientadores na planificação e preparação da minha atividade de estágio.

3.3.2. A observação participante e a escrita das notas de terreno

Uma das técnicas que possuiu maior destaque foi a técnica principal do modelo etnográfico, que pressupõe uma observação de proximidade e participante (Amado &

Silva, 2014; Silva, 2013), procurando olhar de forma subjetiva a realidade. Ainda que a presente investigação/intervenção não se baseie na etnografia, pois tal demanda a estadia prolongada do/a investigador/a no terreno, os seis meses passados na instituição, permitiram uma observação atenta e crítica e tal tem de ser analisado.

A observação participante apropria-se de estratégias de apoio à recolha de dados e tem como objetivo a interação e a observação direta com o objeto de estudo, pois “é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p.31). Esta técnica exige que o/a investigador assuma uma postura objetiva e crítica, uma vez que “[r]equer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto” (ibidem).

A observação participante revela-se uma técnica fundamental tendo em conta a metodologia qualitativa, pelo seu carácter flexível e aberto, que me permitiram não só aproximar do contexto e dos seus sujeitos, como efetivamente integrar a comunidade educativa da escola, ou seja, esta técnica “(...) consiste na participação real do observador na vida comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 1989, p.47), possibilitando uma maior aproximação ao objeto em estudo e à cultura do contexto. A abordagem observadora e participante assumiu-se como central em todo o processo de intervenção, com o entendimento de que, como Sofia Marques da Silva refere, “o grau de privado, ou de privacidade, é sempre maior” (Silva, 2008, p.30) mesmo tratando-se de uma instituição pública foi necessário ter um cuidado especial, nomeadamente na escrita das **notas de terreno** salvaguardando informações que pudessem comprometer algo ou alguém.

As notas de terreno estão inerentes à técnica da observação participante e “são uma forma de representação, ou seja, uma forma de reduzir os eventos observados, pessoas e lugares a uma narrativa escrita” (Casa-Nova, 2009, p.65), nas quais se procura fazer uma descrição densa e detalhada, escrever sobre o visível e o observado, usar termos próximos dos usados pelos grupos observados, registar comportamentos e interações entre os grupos, descrever o espaço e o contexto, a nossa experiência, percepções e considerações e as aprendizagens geradas na observação. Porém, a escrita dos registos de observação é sempre influenciada por aquilo que queremos encontrar, acabando por restringir um pouco as nossas lentes de visão àquilo que procuramos.

Por isso, foi importante garantir a qualidade das informações das notas de terreno, registrando todos os dias observações, notas reflexivas, questões, conversas, descrições de atividades a que assisti, mesmo que afastadas do meu trabalho de intervenção, pois a realidade é que o facto de estar inserida num contexto educacional revela inúmeras vantagens, na medida em que tenho acesso a várias atividades pedagógicas e educativas, que permitem não só aprendizagem, mas também reflexão.

A técnica da observação participante torna imperativo que a observação se converta na participação e no envolvimento das atividades do contexto, sempre como uma lente atenta e observadora. Foi importante frequentar vários lugares como o bar, o recreio, a biblioteca, a sala dos/as professores/as e outros gabinetes multidisciplinares, com o intuito de compreender melhor a cultura da escola e recolher informações que me fossem úteis.

O processo de integração permitiu-me estabelecer relações sociais com várias pessoas, que me ajudaram ao longo do meu percurso. No período inicial, os meus registos de observação eram mais descritivos, pois ainda não tinha criado muitas ligações e estava muito preocupada em tentar compreender a cultura da escola, mas com o passar do tempo fui percebendo que o convívio mais consistente e próximo com os/as profissionais e com os/as jovens permitiam aferir melhor os significados e as interações que “são permeadas de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural” (Amado & Silva, 2014, p.148).

Do processo da observação participante resultaram quarenta e seis notas de terreno, as quais incluem descrições e reflexões críticas sobre os meus dias na instituição, desde o trabalho que desenvolvi com os/as jovens, ao envolvimento em atividades e projetos da escola que surgiram como uma possibilidade de aprendizagem. Assumiram-se como um recurso para recolher dados e obter respostas que de outro modo não conseguiria, pois é através do comportamento e das relações que desenvolvemos no contexto de intervenção que encontramos respostas, muitas vezes, que nem estávamos à procura.

3.3.3. A construção de instrumentos de investigação, monitorização e avaliação

A **entrevista semiestruturada** também assumiu um papel fundamental, uma vez que é “(...) um dos métodos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado,

2014, p.207) e ocorre “(...) da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2015, p.29).

A entrevista semiestruturada assume uma abordagem qualitativa e possui questões abertas organizadas num guião com tópicos, sendo a mais indicada tendo em conta o tipo de objetivos. A realização de entrevistas requer a atenção de uma série de aspetos, nomeadamente, como refere Bourdieu, uma relação de escuta ativa e metódica, isto é, uma “(...) disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular” (Bourdieu, 2001, p.695).

Esta técnica foi utilizada duas vezes ao longo da minha experiência de estágio. Uma primeira, num período anterior à intervenção, a um dos investigadores do projeto GROW.UP com o objetivo de explorar as abordagens participativas utilizadas nesse âmbito de modo a ajudar-me a compreender de que forma poderia utilizar as mesmas abordagens no meu projeto (apêndice 1), e a segunda, ao meu orientador local de estágio, como forma de avaliação e de reflexão do trabalho desenvolvido (apêndice 2).

Uma das técnicas muito utilizadas no método qualitativo de investigação é o **Grupo de Discussão Focalizada (GDF)** que pretende “(...) envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado (...)” (Amado, 2014, p.225) e a dimensão grupal é a que tem realmente importância nesta técnica, pois “[é] no contexto da situação discursiva em grupo que as falas individuais se acoplam ao sentido social” (Aires, 2015, p.19).

A realização de um grupo de discussão focalizada fez sentido acontecer na fase final do projeto, como um instrumento de avaliação, de modo a compreender e analisar o processo, atendendo às perceções dos/as estudantes participantes, que se assumiram como protagonistas na conceção e no desenvolvimento de um projeto para a comunidade escolar e local (apêndice 3).

O GFD contou com a participação dos/as cinco jovens envolvidos/as no projeto e pretendia conhecer as perceções dos/as estudantes sobre o seu envolvimento no projeto e sobre os significados que atribuíram à experiência. Os principais objetivos da realização deste grupo de discussão focal foram: identificar as motivações das/os jovens a participar no projeto; compreender a perceção das/os jovens sobre o projeto GROW.UP Maia; perceber outras formas de participação dos/as jovens no contexto escolar; compreender

de que forma as/os jovens percecionam o seu projeto: a nível inter e transdisciplinar, a nível local; e, por fim, compreender o impacto que o projeto teve nas/os jovens e o impacto que consideram ter no contexto escolar.

Este momento permitiu que os/as jovens estudantes apresentassem e discutissem as suas perspetivas, por vezes diferentes, acerca do seu envolvimento no projeto, partilhando as suas opiniões acerca do significado de cada atividade e até mesmo do modo como percecionaram o trabalho em equipa.

3.3.4. O processo de análise de conteúdo

Como forma de analisar e interpretar o material empírico que fui recolhendo ao longo da minha experiência de estágio, procedi a uma triangulação dos dados, isto é, coloquei em diálogo as notas de terreno, o levantamento das prioridades, os questionários de monitorização e de avaliação, a entrevista semiestruturada e o GDF, de modo a compreender, reflexivamente, a existência de pontos convergentes e/ou divergentes e analisar.

A técnica da análise de conteúdo permite para “além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço no sentido da captação do seu sentido pleno” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.304). Esta análise conduz-nos a uma organização e categorização que nos permite visualizar os dados de uma forma mais clara e detalhada, facilitando a sua interpretação.

Como tinha várias fontes de dados diferentes e em grande abundância, nomeadamente as notas de terreno, foi necessário, numa primeira fase, realizar aquilo que Bardin (2011) intitula de “primeira leitura flutuante” para tentar identificar pontos comuns e “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221). Após as “leituras flutuantes”, as leituras dos materiais que se seguiram foram mais atentas e exaustivas procedendo-se a uma interpretação sabendo que “(...) o sistema de relevâncias varia entre quem observa as interações e aquele que está envolvido nelas”²³ (Silva, 2004b, p.572). Essa leitura interpretativa permitiu identificar categorias emergentes, que tiveram de ser trabalhadas e formuladas tendo em conta a presença de certas características que Bardin (2011) considera essenciais, sendo

²³ Tradução livre da autora da citação: “(...) the system of relevances varies between who observes the interactions and that who is involved in them.”

elas a exaustividade, a exclusividade, a objetividade e a pertinência. Tendo tudo isto em consideração foram criadas as seguintes dimensões de análise (tabela 1).

Categoria	Descritivo
Transferência da abordagem participativa do projeto GROW.UP	Nesta categoria estão presentes unidades de registo extraídas da entrevista semiestrutura realizada ao investigador do projeto GROW.UP, na fase exploratória, que aborda o modo como foram aplicadas as metodologias participativas no âmbito do projeto.
Entrada no terreno	Nesta categoria estão presentes unidades de registo que descrevem como foi a integração no contexto de estágio e também os sentidos atribuídos a esse processo, através das notas de terreno.
Caraterização do local de estágio	Nesta categoria estão presentes unidades de registo extraídas das notas de terreno que caraterizam o local de estágio, nomeadamente os pavilhões, as salas e o local de trabalho.
Prioridades/Preocupações juvenis	Nesta categoria estão presentes unidades de registo extraídas do levantamento de prioridades realizado com as turmas do Ensino Secundário no momento inicial da atividade de estágio e que dão conta das suas principais preocupações enquanto jovens.
Motivações dos/as jovens para participar no projeto GROW.UP Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo de todas as motivações dos/as jovens para participarem no projeto GROW.UP Maia, extraídas do Grupo de Discussão Focalizada realizado com os/as jovens e também de notas de terreno.
Obstáculos à participação dos/as jovens no projeto GROW.UP Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo que dizem respeito aos obstáculos que surgiram à participação dos/as jovens durante o projeto, nomeadamente a gestão do tempo entre as atividades exigidas pela escola e as atividades extracurriculares.
Efeitos/Perceções dos/as jovens sobre a sua participação no projeto Grow.Up Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo dos efeitos e das perceções dos/as jovens sobre a sua participação no projeto GROW.UP Maia, nomeadamente os significados atribuídos à experiência da atividade desenvolvida, das competências trabalhadas e desenvolvidas no âmbito das atividades do projeto, da inter e transdisciplinaridade identificada nas atividades do projeto GROW.UP Maia, das dificuldades sentidas no desenvolvimento das atividades do projeto GROW.UP

	Maia, das percepções do trabalho em equipa e da relação entre as atividades desenvolvidas no projeto e as experiências pessoais dos/as jovens.
Percepções sobre o trabalho desenvolvido com os/as jovens no projeto GROW.UP Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo das percepções que eu enquanto estagiária e coordenadora do projeto fui tendo sobre o trabalho desenvolvido com os/as jovens no projeto, mais concretamente, sobre o estabelecimento de uma relação de proximidade e de flexibilidade com os/as jovens; sobre a minha percepção do envolvimento dos/as jovens nas atividades do projeto; sobre a gestão do tempo de trabalho com os/as jovens e sobre o online como ferramenta de comunicação.
Envolvimento de entidades parceiras no projeto GROW.UP Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo que descrevem a forma como as entidades parceiras do projeto, as instituições de terceira idade, perceberam e se envolveram com a atividade do projeto.
Sentidos atribuídos à realização do projeto	Nesta categoria estão presentes unidades de registo da entrevista semiestruturada realizada ao orientador local sobre os sentidos atribuídos à realização do projeto, sobre as percepções do orientador local acerca dos sentidos de participação dos/as jovens, e sobre a relevância deste tipo de projetos no currículo escolar e o papel dos/as docentes.
Relação escola-comunidade através do projeto GROW.UP Maia	Nesta categoria estão presentes unidades de registo da entrevista semiestruturada realizada ao orientador local sobre a relação que se criou através do projeto GROW.UP Maia, entre a escola e comunidade, e a sua relevância.
Construção profissional no campo das Ciências da Educação	Nesta categoria estão presentes unidades de registo das notas de terreno acerca da minha construção profissional no campo das Ciências da Educação, na qual surgem reflexões sobre o trabalho e os desafios associados.

Tabela 1 - Categorias e descritivos resultantes da análise de conteúdo dos dados recolhidos

3.4. Questões éticas

Toda a intervenção deve ser realizada tendo por base a relação de respeito mútuo entre os/as profissionais e os/as participantes, alicerçando-se em direitos, deveres e responsabilidades construídas ao longo da intervenção, refletindo-se na adoção de princípios éticos, “um compromisso pessoal por parte de cada investigador(a)” (SPCE, 2021, p.18)

É imperativo manter-se um clima de confiança e respeito ao longo de todo o processo, para que não haja situações desconfortáveis e para que o bem-estar e a segurança de todos/as sejam sempre assegurados, uma vez que

“a relação com os/as participantes da investigação (todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, individual ou coletivamente, estão envolvidas no processo), deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único” (SPCE, 2021, p.11).

Todas as pessoas envolvidas têm o direito de conhecer e de perceber tudo aquilo que está a ser feito e de estarem envolvidas em todos os processos. Nesse sentido, é necessário garantir que os dados que são fornecidos são mantidos confidencialmente de forma a salvaguardar e a proteger os sujeitos.

A elaboração de um consentimento informado foi um dos primeiros passos a ser dado, pois permitiu que os/as participantes envolvidos/as estivessem conscientes dos objetivos da intervenção e que reconhecessem que o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados obtidos é garantido.

Tal como é referido na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, os/as profissionais “(...) deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação” (SPCE, 2021, p.11), ou seja, esta preocupação não se deve cingir apenas à assinatura do consentimento informado, deve fazer-se acompanhar do cuidado minucioso do/a investigador/a de garantir que os/as participantes estão sempre a par do propósito das atividades e que são ouvidos/as relativamente às suas vontades.

Por este motivo, optou-se por entregar os consentimentos informados aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as (apêndice 4), mas também aos/às

próprios/as estudantes (apêndice 5), uma vez que os/as mesmos/as assumiram um papel central e protagonista no projeto, sendo importante sentirem que tinham poder sobre aquilo que estavam a fazer e, sobretudo, que tinham poder para desistir a qualquer momento, caso fosse essa a sua vontade.

A certa altura do projeto, algumas estudantes desistiram e por isso tive de ter sempre muita atenção para em nenhum momento utilizar dados ou fotografias que envolvessem essas mesmas jovens, pois a partir do momento em que desistem e não querem estar mais associadas ao projeto, a sua vontade deve ser respeitada e assim o foi.

Outra das preocupações dos/as profissionais em Ciências da Educação sempre que entra num contexto desconhecido é “Como entro na comunidade?”, “Como saio da comunidade?” E como vou sair?”. Estas questões estão relacionadas com a nossa postura ética enquanto técnicos/as especializados/as, que pressupõe um cuidado acrescido repleto de responsabilidade.

Os/As investigadores/as carregam o compromisso de manter uma distância cognitiva, ou seja, utilizar ferramentas de vigilância que os/as façam ser capazes de ver para além daquilo que sabem, de criar estranheza quando se é familiar ao contexto.

Ao longo do tempo fui criando relações com as pessoas e com os/as jovens, mas não pude deixar que essas relações interpessoais interferissem com a minha lente crítica de tudo aquilo que estava a observar. É um exercício complexo e difícil, pois é muito fácil cairmos na tentação de tentar justificar algum parâmetro menos positivo, todavia, essa reflexão é crucial para o nosso trabalho, sendo imperativo manter uma distância cognitiva.

Como trabalhei diretamente com jovens, foi uma preocupação desde o início tentar estabelecer relações de confiança e de proximidade, para facilitar o meu envolvimento, o que resultou desde cedo muito bem até que me pediram para seguir numa rede social. Esta situação fez-me levantar uma série de questões, pois se por um lado eu queria criar uma relação de proximidade com eles/as, não tinha a certeza se isso significava poder partilhar com eles/as uma dimensão mais pessoal da minha vida. Estas situações são muito frequentes em investigações e também neste tipo de casos, pois ao tentarmos estabelecer este tipo de proximidade “os limites [são] frequentemente desfocados à medida que os relacionamentos se torna[m] mais próximos e os participantes

começa[m] a desenvolver expectativas específicas em relação ao papel e às interações do investigador”²⁴ (Silva, 2012, p.98).

Em conversa com a minha professora orientadora e professora coorientadora decidimos que era melhor não aceitar esse pedido, mas explicar-lhes, de forma muito sincera, e a verdade é que perceberam totalmente e isso não afetou em nada a nossa relação.

“Disse-lhes que tinha reparado nos seus pedidos no Instagram, mas que por enquanto era melhor não aceitar, não por ter algo contra eles/as, mas apenas por uma questão de nada atrapalhar o nosso projeto e que depois de concluído teria todo o gosto em tornar-me sua amiga nas redes. Os/As jovens reagiram super bem e até confessaram que hesitaram no pedido, pois também não sabiam se podiam ou não o fazer”
[NT25_15.12.2022]

Recorrendo novamente ao pensamento de Isabel Menezes (2022)²⁵, a autora enfatiza o sentimento de compromisso e para o sentido de agência, de trabalho, de afeto e de emoções, que se configuram em dimensões indispensáveis ao exercício de intervenção. Tudo isto exige a necessidade da emergência de dispositivos de vigilância epistemológica, pois estando inserida num ambiente escolar deparei-me muitas vezes com situações complexas, que me obrigaram a realizar um certo distanciamento, para que fosse possível olhar para as mesmas coisas numa outra perspetiva, ajudando-me a perceber qual é o meu dever ético enquanto interventora/investigadora.

“A complexidade dos fenómenos educativos resulta também do facto de este domínio cruzar várias dimensões – a pessoal, a social, a cultural, a política e a ética. A complexidade que caracteriza os fenómenos educativos justifica a formação de profissionais competentes do ponto de vista científico, técnico e humano, capazes de agir em função da especificidade da situação e do contexto, com intencionalidade, rigor, coerência, reflexividade e ética.” (Fino, 2019, p. 76)

Num trabalho de intervenção com o intuito de ser desenvolvido totalmente com os/as jovens, também não poderia deixar de o ser no que diz respeito às questões éticas, à sua segurança e ao seu bem-estar em todo o processo.

²⁴ Tradução livre da autora da citação “boundaries were frequently blurred as relationships became closer and participants started to develop particular expectations regarding the researcher’s role and interactions”

²⁵ Conferência final do projeto GROW.UP

PARTE IV

Relato e descrição da componente de intervenção do estágio curricular

O estágio que decorreu entre outubro de 2022 e maio de 2023 tinha como principal finalidade a adaptação de uma das dimensões do projeto GROW.UP, nomeadamente no que dizia respeito à conceção de projetos com jovens enquanto protagonistas das suas comunidades. Para além disso, e tratando-se de um estágio profissionalizante, tinha também como objetivo desenvolver competências profissionais no âmbito das Ciências da Educação nas mais diversas áreas que o contexto pudesse beneficiar da minha intervenção. Neste sentido, no decorrer da minha ação no contexto foram surgindo algumas oportunidades de trabalhar em equipa em variados projetos e atividades escolares, quer fosse pelo meu interesse na atividade em si, quer fosse pelo reconhecimento das competências das Ciências da Educação para uma determinada tarefa.

Na tabela 2 estão evidenciadas as atividades desenvolvidas, os objetivos, bem como as competências adquiridas no âmbito da formação em Ciências da Educação, com base no contacto reflexivo do estágio curricular e que organizam esta parte do relatório: 4.1. Coordenação do projeto GROW.UP Maia; 4.2. Desenvolvimento do Projeto GROW.UP Maia; 4.3. Monitorização e avaliação do projeto de intervenção; 4.4. Colaboração em atividades de trabalho em rede.

Tipologia de atividade	Atividade(s)	Objetivo	Participantes	Competências no âmbito das CE	Objetivo Específico
Coordenação do projeto GROW.UP Maia	Planificação e preparação das sessões	Estruturar, planificar e preparar as sessões	_____	Conceção e gestão de projetos socioeducativos no contexto escolar	OE7
	Levantamentos das prioridades juvenis	Compreender as preocupações, prioridades e desafios que os/as jovens estudantes enfrentam	Sete turmas do Ensino Secundário: 10º ano (3) 11º ano (3) 12º ano (1)	Auscultação de necessidades e prioridades de um contexto	OE1
	Apresentação e discussão dos projetos desenvolvidos no âmbito do projeto GROW.UP	Dar a conhecer o trabalho desenvolvido por outros/as jovens no projeto GROW.UP	14 jovens	Divulgação de conhecimentos acerca de projetos de intervenção social e educativo à comunidade	OE2 OE3
	Criação de uma plataforma online de trabalho	Ter uma ferramenta digital e online que permite registar a evolução do trabalho com os/as jovens		Utilização de recursos digitais em contexto de formação e de intervenção educativas	OE2 OE7

	Contacto com Lares/Centros de dia (via email e via telefone)	Estabelecer parceria com instituições de terceira idade para a realização da atividade do projeto	_____	Estabelecer contactos com instituições para colaborações	OE7
	Apresentação do trabalho desenvolvido e da proposta de projeto à Direção da Escola	Permitir que os/as estudantes apresentem o seu trabalho e ideias. Trabalhar competências de comunicação, de diálogo e de apresentação de ideias	5 jovens Membros da Direção da Escola	Sustentação da prática pedagógica e da reflexão crítica em torno de um projeto escolar	OE4
	Organização de uma sessão pública de apresentação do projeto para a comunidade académica e educativa na FPCEUP	Devolver à comunidade educativa e académica o trabalho realizado no âmbito do estágio curricular	5 jovens Turmas do Ensino Secundário Membro da Direção Professor e orientador local Comunidade académica Comunidade local	Organização de eventos públicos a fim de disseminar o trabalho realizado	OE7 OE8
Desenvolvimento do projeto	Auxílio na elaboração de um questionário destinado aos/às jovens do Concelho	Aplicar um questionário a jovens do concelho da Maia, como ferramenta para ajudar a pensar o projeto dos/as jovens	8 jovens	Proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação	OE2 OE5 OE6
	Elaboração de um cartaz para divulgação do projeto (com qr code do questionário)	Divulgar o projeto à comunidade educativa e disseminar o questionário	5 jovens	Divulgação de plataformas relacionadas com o projeto	OE7
	Divulgação do projeto “Grow. Up Maia” às turmas do Ensino Secundário	Divulgar o projeto à comunidade educativa e integrar possíveis novos membros	4 jovens	Divulgação e monitorização do projeto	OE7
	Análise das respostas do questionário	Proporcionar aos/às jovens conhecimento sobre técnicas de análise de um questionário, estimulando a reflexão crítica	5 jovens	Proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação	OE5 OE6
	Auxílio na elaboração de um flyer de apresentação	Dar a conhecer ao grupo de jovens técnicas e estratégias para a realização de um cartaz			

	a instituições de 3ª idade	de divulgação, com as informações necessárias do seu projeto		Divulgação de um projeto	OE7
	Auxílio na elaboração de um guião de discussão focalizada com idosos/as	Proporcionar aos/às jovens conhecimentos sobre a investigação em educação, nomeadamente a realização de um grupo de discussão focalizada	5 jovens	Proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação	OE4 OE5 OE6
	Visitas a Instituições de terceira idade	Trabalhar com os/as jovens competências de comunicação e diálogo para recolherem informações para o seu projeto	5 jovens Idosos/as de 4 instituições		OE4 OE5 OE6
	Análise dos testemunhos recolhidos nas instituições de terceira idade	Proporcionar aos/às jovens com conhecimentos sobre a investigação em educação, nomeadamente a análise de dados	5 jovens		OE4 OE5 OE6
	Redação de um documento formal com uma proposta de projeto à Direção da Escola	Criar um documento que incorpore o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, bem como as propostas que os/as jovens têm para apresentar à escola. Trabalhar a competência da escrita, da reflexão e do pensamento crítico		Sustentação da prática pedagógica e da reflexão crítica em torno de um projeto escolar	OE4
	Monitorização e avaliação do projeto de intervenção	Registo das informações das sessões e materiais no padlet, bem como opiniões, registos fotográficos e vídeos do desenvolvimento do trabalho	Monitorizar o desenvolvimento do projeto	5 jovens	Monitorização do projeto
Elaboração de um questionário de monitorização		Recolher e analisar informação de modo a fazer a gestão das atividades que estão a ser realizadas e possível melhoramento	4 jovens	OE7 OE8	
Grupo de discussão focalizada com o grupo de jovens		Discutir, analisar e avaliar o processo, atendendo às perceções dos/as estudantes	5 jovens	Avaliação do projeto	OE7 OE8
Elaboração de um questionário de avaliação do meu trabalho		Avaliar o meu trabalho enquanto coordenadora do projeto	5 jovens		OE7 OE8
Entrevista semiestruturada ao orientador local		Compreender as perceções do orientador local acerca do desenvolvimento do			

		projeto e conhecer a sua análise entre o presente projeto e o GROW.UP	Orientador local		OE7 OE8
	Apresentação e discussão do projeto com a Direção da escola	Conhecer as percepções e opiniões dos membros da Direção relativamente ao trabalho e projeto desenvolvido	5 jovens Diretor e Vice-Diretor da Escola		OE7 OE8
Colaboração em atividades de trabalho em rede	Dinamização de uma sessão sobre métodos e técnicas de investigação no âmbito da atividade do Parlamento de Jovens	Dar a conhecer aos/às estudantes métodos e técnicas de investigação, para que possam conduzir a investigação realizada no âmbito de uma atividade do Parlamento de Jovens	Turma do 12.º ano	Proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação	OE8
	Auxílio na elaboração de um questionário sobre Saúde Mental no âmbito do Parlamento de Jovens				
	Criação de cartazes alusivos a atividades promovidas pela escola (Dia Mundial de Combate ao Bullying, Dia Escolar da Não Violência e da Paz)	Divulgar e auxiliar na preparação de atividades realizadas na escola	_____	Utilização de recursos digitais em contexto de formação e de intervenção educativas	OE8
	Desenho de uma atividade para a comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos (Kahoot)				
	Observação e intervenção na Oficina Aprende +	Compreender a cultura escolar, nomeadamente no que diz respeito à comunidade cigana	Alunas do 2º e 3º CEB de etnia cigana	Sustentação da prática pedagógica e da reflexão crítica em torno de um projeto escolar. Intervenção no quadro de situações e problemas educacionais e de formação identificados	OE8
	Presença na semana de formadores/as UBUNTU e de 5 sessões do Clube Ubuntu	Conhecer e compreender os projetos existentes na escola que têm dimensões de participação e cidadania	Grupo de estudantes do 8º ano (de diferentes turmas)	Análise crítica de dispositivos, contextos e projetos socioeducativos de educação formal	OE8

Tabela 2 - Atividades, objetivos e competências adquiridas nas atividades de estágio

4.1. Coordenação do projeto GROW.UP Maia

Neste subcapítulo irão ser explicitadas as atividades que se enquadram na componente da coordenação do projeto GROW.UP Maia. Ainda que se trate de um projeto baseado numa lógica colaborativa e participativa, enquanto responsável pela coordenação do projeto foi necessária uma **planificação** que organizasse a atividade de estágio, desde o tipo de atividades a organizar, os seus objetivos a recursos necessários.

O **levantamento das prioridades juvenis** e a **apresentação e discussão dos projetos desenvolvidos no âmbito do Projeto GROW.UP** assumiram-se como prioridade no processo de coordenação por dois motivos. Primeiramente porque só é possível iniciar um projeto desta dimensão a partir do olhar e das necessidades dos/as jovens envolvidos/as e, segundo, porque era importante que os/as estudantes conhecessem o tipo de projeto que se estava a produzir e que já tinha sido concretizado noutros contextos, assumindo-se como uma referência daquilo que eles/as podiam vir a fazer.

Foi também necessário garantir certos recursos, como por exemplo, um local de trabalho com os/as jovens, pois era importante termos um espaço próprio para conseguirmos trabalhar num ambiente calmo e confortável. Sentiu-se também a necessidade de criar **plataformas online** que permitissem a comunicação entre o grupo e o registo de todo o trabalho. Para esse efeito foi criado um grupo no “WhatsApp” e também um padlet que registou o processo e evolução do trabalho com os/as jovens, servindo também como uma ferramenta de monitorização.

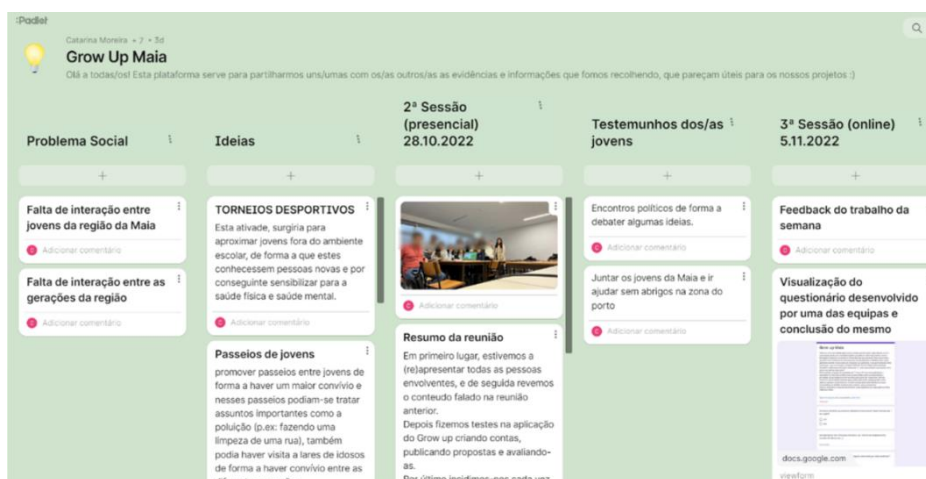


Figura 2 - Padlet do projeto “GROW.UP Maia” destinado ao registo das informações e atividades realizadas de todos os encontros

O exercício de coordenação do projeto exigiu a **realização de contactos** quer com a própria escola, quer com serviços da comunidade na sequência das atividades

decorrentes do projeto. Das atividades de coordenação fizeram também parte a **apresentação e devolução do trabalho desenvolvido à escola**, como a **organização de uma sessão pública** de apresentação do projeto à comunidade académica e educativa na FPCEUP.

Todas estas tarefas inseridas na dimensão coordenativa do projeto pretenderam responder aos objetivos da intervenção ao mesmo tempo que contribuíram para o desenvolvimento de competências no âmbito das Ciências da Educação, como está explicitado na tabela 2.

4.2. Desenvolvimento do projeto

Este subcapítulo tem como objetivo dar conta das etapas que protagonizaram o desenvolvimento do projeto GROW.UP Maia com o grupo de jovens. Para uma melhor compreensão, dividiram-se as atividades em quatro fases: a fase da exploração, a fase da preparação, a fase do desenvolvimento e a fase da avaliação do projeto.

Na fase da exploração, são relatados os vários momentos que serviram para identificar os desafios que os/as jovens queriam ver trabalhados no projeto. Segue-se a fase da preparação, isto é, a fase em que os/as jovens já têm identificados os temas a trabalhar e preparam os materiais e recursos necessários para a intervenção. A terceira fase diz respeito às atividades que suportaram o desenvolvimento do projeto, bem como a materialização do mesmo. Por fim, a fase da avaliação do projeto que relata o modo como o projeto foi avaliado pelos/as jovens.

Em cada fase são relatados momentos das sessões que correspondem aos diferentes etapas da conceção do projeto, assistindo-se por vezes à concretização de diferentes etapas numa mesma sessão.

I - Exploração

4.2.1. Levantamento e discussão de prioridades

Numa fase inicial de permanência no contexto foram usados os tempos letivos de duas disciplinas para me apresentar às sete turmas do Ensino Secundário, três do 10º. ano, três do 11º. ano e uma do 12º. ano. Esta primeira sessão consignou-se à minha apresentação enquanto estagiária assim como do projeto, com o intuito de apresentar aos/às estudantes as características e os objetivos deste trabalho, apelando à sua participação.

Seguindo o flowchart e o modelo do projeto GROW.UP, a primeira fase de todas concentrava-se na identificação e na discussão das prioridades juvenis. Para esse efeito, foram elaboradas um conjunto de questões para promover a reflexão dos/as jovens acerca de alguns assuntos:

- “Que grandes preocupações é que têm enquanto jovens?”;
- “Que problemas é que vos preocupam neste momento?”;
- “Que desafios/problemas é que identificam no vosso contexto de vida (onde moram/escola)?”;
- “Que aspetos positivos identificam no seu contexto de vida (onde moram/escola)?”;
- “Que aspetos gostariam de ver melhorados?”.

Os/As jovens foram convidados a responder às questões numa folha de papel, para efeito posterior de análise, mas também discutiram as questões oralmente com a turma, de forma voluntária, tendo-se assistido a uma participação bastante significativa. A discussão e reflexão em torno destas questões possibilitou o confronto de opiniões e também a exposição de algumas sugestões e propostas de aspetos a serem mudados na escola.

Passado este momento, procedeu-se à análise das respostas dos/as estudantes, de modo a poder devolver os resultados a todas as turmas e incitar a discussão e reflexão em torno dos/as diferentes assuntos mencionados pelos/as jovens. O padlet foi utilizado para este efeito, sendo nele colocados todos os desafios e aspetos positivos e negativos associados à escola e região, como é possível observar no apêndice 6. O momento da apresentação e da discussão dos desafios e prioridades mencionados no padlet refletiu-se num momento interessante uma vez que permitiu que os/as estudantes conhecessem opiniões e perspetivas de outras pessoas, levando a uma discussão crítica e reflexiva. Permitiu ainda perceber alguns desafios emergentes e discutir possibilidades e propostas de atuação.

Os/As estudantes que manifestaram interesse em participar no projeto foram incluídos numa turma do Teams, plataforma online utilizada pela escola, de forma a participarem numa primeira reunião online para se discutir o desenvolvimento do projeto. A opção pelo formato online num período inicial deveu-se, sobretudo, ao facto de serem

diferentes anos de escolaridade de diferentes áreas com horários também eles distintos, possibilitando assim, numa primeira fase, a presença de todos/as.

4.2.2. Pesquisa em torno de projetos com enfoque nas prioridades e necessidades dos/as jovens

Sessão 1: Brainstorming

O primeiro encontro online contava com a presença de 50 estudantes que tinham manifestado interesse em participar no projeto, no entanto apenas compareceram quatro jovens, sendo três deles/as da turma do 12.º ano, turma que inicialmente nem estava nos planos de ser integrada.

A sessão estava organizada numa vertente dinâmica e interativa, que permitisse a a interação entre diferentes turmas e entre diferentes anos, já que era um dos problemas apontados pelos/as estudantes, no entanto, acabou por ser um pouco alterada. Esta sessão serviu então para a apresentação dos/as jovens, para darem a conhecer as suas motivações para participarem no projeto, estando relacionadas com aquilo que pretendem seguir no Ensino Superior, bem como a vontade de participar em projetos que desenvolvam competências que consideram importantes num/a aluno/a.

Foram também apresentados os projetos desenvolvidos no âmbito do GROW.UP com o objetivo de mostrar o tipo de trabalho que já tinha sido desenvolvido, mostrar os temas de atuação, assim como as fases necessárias na conceção de um projeto. De seguida, e com o intuito de começarem a refletir sobre um problema social presente na comunidade, apresentei a atividade “E se nós...?”, que tinha como intuito colocar os/as jovens num papel de decisão, estimulando a sua reflexão crítica.

Desafio 1: Imaginem que durante um dia vocês fazem parte da equipa responsável pelo Departamento da Juventude da Câmara Municipal da Maia e são desafiados/as a criar um projeto, nesse mesmo dia. Pode ser destinado não só à população jovem, mas também a outras gerações. Que necessidades identificam? A que público-alvo se destina? Que projetos/atividades desenvolveriam para a região? Que recursos teriam de ser utilizados?

Desafio 2: Imaginem que durante um dia vocês fazem parte da Direção do Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho e são desafiados/as a criar um projeto,

nesse mesmo dia. Que necessidades identificam? Que projetos/atividades desenvolveriam para os/as estudantes ou para a restante comunidade educativa?

O facto de estarem poucos jovens presentes limitou um pouco a dinâmica interativa que se pretendia, pois quando são mais pessoas a pensar, cria-se mais discussão e reflexão, no entanto, os/as quatro jovens dividiram-se em duplas e trabalharam nos seus desafios.

O problema mais enfatizado foi a falta de interação entre jovens e daí surgiu a ideia de se realizarem vários encontros entre jovens, mas para diferentes fins relacionados com o ambiente, com o desporto, com a saúde, etc. Refletimos em voz alta que tipo de atividades seriam possíveis realizar no âmbito dessa iniciativa e surgiram ideias tais como: caminhadas com o objetivo de recolher lixo em zonas muito poluídas (ex: Rio Leça), torneios, debates, sessões de cinema, passeios (sábado, feriados, férias escolares).

Foi então apresentado o padlet como a nossa ferramenta de trabalho, que serviria para depositarem na plataforma, informações, ideias, fotografias ou evidências que sustentassem as propostas e as ideias que tinham sido referidas, também numa tentativa de investigarmos mais sobre aquilo que podemos fazer.

Esta sessão também teve como tópico o esclarecimento sobre relações de poder, no qual

*“Expliquei, que **aqui os/as especialistas são eles/as, que eles/as é que são os experts do local** e que não conheço a realidade daquele contexto e que a terei de ver através deles/as e do que eles/as têm para me ensinar e partilhar. Disse que **apenas estou aqui para facilitar o processo e ajudá-los com alguns conhecimentos que eu já tenho**, como investigadora, mas que nesta jornada **seremos todos/as investigadores/as.**” [NT12_21.10.2022]*

Esbater as relações do poder, logo no início do processo, era um passo imprescindível, não só para que os/as jovens reconhecessem a tipologia do projeto, como também atribuiu um certo sentido de responsabilidade, o que deixou os/as jovens bastante entusiasmados/as.

Foi também nesta reunião que se decidiu o dia e horário em que nos iríamos encontrar, salientando a importância do presencial, no entanto, foi perceptível desde logo a preocupação dos/as estudantes com o tempo que isto ocuparia nas suas vidas, pois destacavam a carga horária elevada e a necessidade de estudarem. Foi dada a sugestão de

adotarmos um registo híbrido, isto é, ter encontros presenciais e encontros online, e apesar de não ser a solução ideal, decidiu-se experimentar para ver como funcionaria.

Sessão 2: Apresentação dos projetos desenvolvidos no GROW.UP

A segunda sessão, já no formato presencial, contou com a presença de onze estudantes sendo maioritariamente todos/as da mesma turma, à exceção de um aluno do 11.º ano. Apesar de serem de anos e turmas diferentes, o facto de serem da mesma escola fez-me achar que se pudessem conhecer, no entanto os/as estudantes partilharam que

“as turmas do secundário não interagem de forma nenhuma, porque têm aulas em diferentes pavilhões, o que faz com que nem nos intervalos convivam uns/umas com os/as outros/as. Disseram mesmo “nós na escola só convivemos com a nossa turma, mais nada”. Referem que aquele pavilhão é do curso de Humanidades e que até se sentem um pouco excluídos, pois os restantes 12º, como são de Ciências, têm aulas noutra pavilhão, acabando por não terem qualquer tipo de interação ou contacto.” [NT13_28.10.2022]

Esta situação mostrou que o problema que tanto apontam como “falta de interação entre turmas” é de facto notório e relevante para os/as estudantes, pois faz com que se sintam excluídos, quando separados de outras turmas, e faz com que o próprio Ensino Secundário não interaja entre si.

Este encontro serviu então para testar a aplicação do GROW.UP onde também puderam ver de forma mais detalhada os projetos desenvolvidos por outros/as estudantes no âmbito do GROW.UP, discutindo ideias e temas, e também refletindo sobre os passos que um projeto deve seguir. O grande problema identificado foi a falta de interação entre jovens, mas os/as estudantes questionaram de imediato, “Mas o que será que querem os/as jovens?”, o que nos levou ao próximo passo: a elaboração de um questionário para auscultar as necessidades e os interesses dos/as jovens.

Dois jovens referiram que no final do último encontro reuniram um conjunto de questões para um possível questionário e tal atitude deixou-me surpreendida *“pois não pensei que tomassem essa iniciativa, mas penso que esta postura mostra que estão entusiasmados/as com o projeto e que querem estar envolvidos/as” [NT13_28.10.2022]*. Sugeriram ainda que o questionário fosse respondido pelas várias escolas do concelho da Maia, para que tivéssemos um maior número de opiniões e ideias.

Sessão 4: Pesquisa de projetos e atividades existentes no concelho

O processo de construção do projeto não assumiu um percurso linear, pelo que em certas fases se sentiu a necessidade de recuar um pouco nas etapas e refletir sobre as ações. Antes de se prosseguir com a ideia do questionário era importante perceber e explorar todas as ideias dos/as jovens, bem como todas as ofertas da região.

Na quarta sessão deu-se a pesquisa de projetos e de atividades no concelho da Maia não só destinados a jovens como a envolver a população juvenil, uma vez que era imperativo conhecer aquilo que a região tinha a oferecer, de modo a pensar em estratégias de responder aos desafios e prioridades por eles/as identificados.

A pesquisa mostrou que os/as estudantes não estavam a par de algumas atividades, o que levou à questão “Será falta de divulgação ou falta de interesse por parte dos/as jovens?”. Esta discussão estendeu-se, tendo sido partilhados vários pontos de vista sobre este assunto. Também se percebeu que muitas das atividades dirigidas a jovens estão diretamente relacionadas com a religião, não existindo um projeto que corresponda totalmente às expectativas dos/as jovens.

4.2.3. Criação e aplicação de um questionário à população jovem da região

Sessão 3: Construção do questionário – 1ª fase

Com o intuito de explorar um formato híbrido, a terceira sessão foi realizada online a um sábado, atendendo a um pedido dos/as estudantes. O objetivo dessa sessão era apresentar o trabalho que tinham desenvolvido ao longo da semana em torno do questionário. Partilharam o processo de auscultação que fizeram junto dos/as colegas da escola, de modo a tentarem perceber de forma mais concreta os seus interesses e incluir no questionário.

Desenvolveram um trabalho em equipa que resultou na formulação de dois questionários, um no Kahoot e outro no Google Forms, o que mostrou o empenho e o trabalho entre pares, uma vez que o grupo era também constituído por um membro de outra turma. Apesar do questionário ter sido uma boa ideia, sentiu-se a necessidade de se dar um passo atrás e perceber os objetivos daquela ação, para que o questionário se transformasse num produto de investigação de qualidade.

Seguiu-se um momento de discussão, desde os objetivos, aos/as participantes, às questões, e nessa discussão também foram surgindo algumas ideias:

“Refletimos bem sobre cada questão, sobre cada pergunta. No meio dessa discussão e reflexão foram surgindo algumas ideias, nomeadamente a propósito da história, dos costumes e das tradições da região, surgiu a ideia de um dos encontros de jovens ser um roteiro de acordo com as respostas dos/as jovens.” [NT15_5.11.2022]

Aqui já tinha sido levantada uma ideia concreta daquilo que os/as jovens gostariam de ver realizado, no entanto ainda existia muito trabalho a fazer.

Sessão 5: Construção do questionário – 2ª fase

A quinta sessão teve como um dos seus objetivos a finalização o questionário, que foi precedido por uma pesquisa mais abrangente sobre os projetos da região, assim como a recolha de ideias dos/as jovens envolvidos/as. O questionário foi partilhado com todas as escolas do concelho, via email e tinha como intuito chegar ao maior número de estudantes jovens da região. Essa abordagem visava não apenas contribuir para a construção do projeto atual, mas também ajudar a pensar em outras atividades e projetos futuros, levando em consideração as necessidades e ideias apontadas pelos/as jovens.

Sessão 6: Disseminação do questionário

Um dos momentos desta sessão foi dedicado a afixar cartazes pela escola com o objetivo de disseminar o projeto, apelando à participação de mais jovens, como também colocar o qr code do questionário de modo a obtermos mais respostas.

“Foi um momento divertido e descontraído e senti que os/as jovens gostaram desse momento, pois à medida que íamos afixando os cartazes, as pessoas iam falando com eles/as e aproveitavam para promover o seu trabalho.” [NT23_9.12.2022]

Outro dos pontos de trabalho foi também a preparação das idas às salas apresentar o nosso projeto. Esta ideia foi proposta pelo professor que considerou relevante, nesta fase em que se aproximava o final do primeiro período, retornar às turmas do Ensino Secundário às quais o projeto foi inicialmente apresentado. O objetivo era mostrar o progresso alcançado até ao momento, bem como apresentar os/as jovens envolvidos/as no projeto, com o intuito de estimular a participação dos/as estudantes. Definimos também conjuntamente, que seria interessante realizarmos um encontro online na

primeira semana de férias de Natal, para que as pessoas que se quisessem juntar ao projeto pudessem fazê-lo e ficar a conhecê-lo, pormenorizadamente.

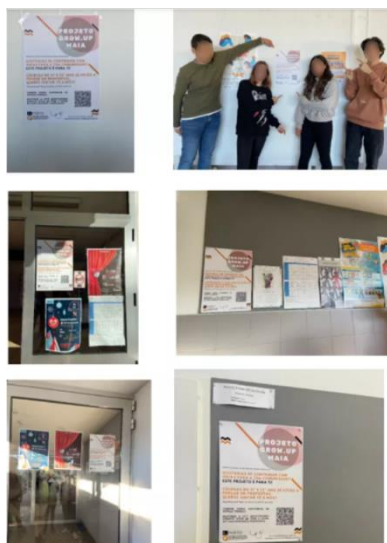


Figura 3 - Momento de afixação do cartaz nas instalações escolares.



Figura 4 - Cartaz de divulgação do projeto e de disseminação do questionário

Sessão 9: Análise do questionário

Na nona sessão do projeto, registou-se a entrada de um novo elemento no grupo, resultado da visita realizada às turmas do Ensino Secundário. Foi neste contexto que uma nova integrante, uma jovem do 10.º da área de Ciências e Tecnologias, se juntou ao grupo e permaneceu até ao final do projeto.

Um dos momentos desta sessão estava reservado para a análise do questionário, ocorrendo num período posterior ao inicialmente planeado devido à baixa quantidade de respostas obtidas. Nesta altura, apesar de já estarem identificados os desafios a trabalhar a análise do questionário, serviu para equacionar novas ideias a integrar no presente projeto ou até mesmo para projetos futuros. Este momento serviu para refletirmos criticamente sobre as respostas e não apenas constatar aquilo que estava exposto, levando-os/as a refletirem e discutirem certas respostas. Para além disso, fomos registando essa análise e alertei para a importância de uma exercício crítico, questionando as respostas, fazendo-lhes perguntas que os/as levassem a pensar um pouco mais para além daquilo que estava exposto. Os/As jovens acabaram por admitir que a análise de um questionário é um exercício bem mais difícil do que parece, pois pensavam que se tratava apenas de registar as

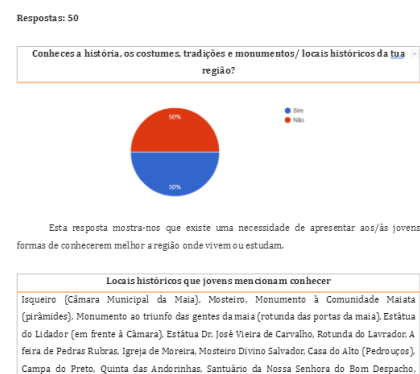


Figura 5 - Análise do questionário aplicado aos/às jovens do concelho.

respostas, mas ter que pensar e discutir sobre elas traduziu-se num momento de aprendizagem para os/as estudantes.

4.2.4. Identificação do problema/desafio social a trabalhar

Sessão 5: Identificação de dois problemas sociais

Outro objetivo da quinta sessão consistia em explorar as ideias propostas pelos/as jovens, a fim de avaliar a sua viabilidade e se correspondiam às necessidades identificadas. O grupo foi desafiado a transformar essas ideias em propostas concretas dividido em duas equipas. Foram disponibilizados cartões com as ideias mais enfatizadas até então: voluntariado, visitas a centros de terceira idade, limpeza de espaços poluídos, encontros culturais e caminhadas históricas. Cada equipa tinha o desafio de escolher uma ideia para desenvolver. O objetivo era que os/as jovens colocassem as suas ideias no papel, através de símbolos, imagens ou tópicos, para que fosse mais fácil visualizar aquilo em que se estava a pensar. Desta atividade surgiram duas ideias principais: visitas a lares de terceira idade e caminhadas históricas pelo concelho da Maia.



Figura 6 - Cartazes realizados pelos/as jovens que ilustram as suas ideias de projeto: “Visitas a Centro de 3.ª Idade na Maia- “Idosos por um dia” e “Sorria está na Maia”.

Após a apresentação das ideias do projeto iniciou-se uma discussão que levou à possibilidade de unir os dois projetos num só. Esse novo projeto consistiria em visitar instituições de “jovens com experiência”, visando abordar o desafio da falta de interação entre gerações na região, ao mesmo tempo que se recolheriam testemunhos e vivências locais para a criação de um roteiro de os/as jovens pudessem utilizar. Dessa forma, o projeto estava pensado para promover a interação entre jovens e idosos/as, além de permitir que os/as jovens conheçam mais sobre a história da comunidade maiata.

A expressão “jovens com idade” ou “jovens com experiência” foi adotada para se referir à geração mais velha, ressaltando o valor das suas vivências e da sua juventude no contexto do projeto.

Os dois desafios/problemas sociais identificados nesta sessão foram a reduzida interação entre gerações e a reduzida interação entre jovens da região que se juntaram à necessidade que os/as jovens identificaram de “valorizar a região local”.

4.2.5. Identificação dos critérios de qualidade

Sessão 5: Checklist dos critérios de qualidade do projeto

A par da identificação do problema social a trabalhar também se identificaram os critérios de qualidade de modo que os/as jovens pudessem pensar os seus projetos tendo em consideração os critérios de qualidade que valorizam na conceção de um projeto. Com efeito, foram distribuídos cartões para os/as estudantes preencherem com os parâmetros que considerassem pertinentes serem equacionados na conceção de um projeto.

Os/as jovens identificaram parâmetros como: objetivos, público-alvo, locais a visitar, recursos humanos e materiais, atividades, horários, estratégias de divulgação, transportes e parcerias. Para auxiliar esta atividade recorremos também à checklist dos critérios de qualidade elaborada no âmbito do projeto GROW.UP, de modo a percebermos se os critérios por eles/as identificados se cruzavam com os já existentes e equacionar outros.

Esta fase foi muito importante uma vez que permitiu ao grupo de jovens pensar concretamente sobre as suas ideias a fim de corresponder aos critérios de qualidade por eles/as elaborados tornando todo o trabalho um pouco mais sério, pois estávamos a sair da fase das ideias para a fase da operacionalização das mesmas.

II - Preparação

4.2.6. Desenvolvimento das ideias do projeto

Sessão 7: Preparação da ida para o terreno

Definidas as ideias da atividade do projeto – visitar lares para fazer companhia a quem frequentemente se sente solitário/a e utilizar as suas histórias e as suas experiências para enriquecer a vida do concelho da Maia através de um “roteiro com alma” como foi denominado por um dos jovens – iniciamos a etapa de preparação para a entrada no terreno.

Cada jovem redigiu o seu documento e no final reunimos todas as contribuições para obter o documento final. Este exercício tinha como objetivo incentivar a autonomia

dos/as jovens neste processo, como também compreender o seu nível de envolvimento e entendimento do projeto.

Sessão 8: Preparação da ida para o terreno – a escolha das instituições

Nesta sessão, os/as jovens selecionaram os lares que pretendiam visitar tendo em consideração o critério da localização, pois pretendiam locais próximos à escola. Essa escolha deu-se tanto pelas questões de facilidade de acesso quanto pelo interesse em conhecer e ouvir as histórias da sua própria região, em particular daquela freguesia.

Sessão 9: Preparação da ida para o terreno – elaboração de um flyer de apresentação do projeto às instituições

Para além da análise do questionário, nesta sessão também foi elaborado um flyer de apresentação que pudesse ser oferecido às instituições para negociarmos as nossas visitas. Este momento traduziu-se num processo de trabalho em equipa e autónomo por parte dos/as jovens.

“Deixei a parte do desenvolvimento do flyer ficar ao critério deles/as, estava ali só para observar e para intervir caso precisassem da minha ajuda, mas tentei não intervir muito, para que eles/as sentissem que são capazes de executar um trabalho do início ao fim, com as suas próprias ferramentas e a verdade é que são.” [NT29_20.01.2022]



Figura 7 - Momento de realização do flyer



Figura 8 - Flyer de apresentação do projeto aos lares desenvolvido pelos/as jovens.

Sessão 10: Preparação da ida para o terreno – a construção de um guião de conversa

Negociadas as visitas com as instituições, chegou o momento de preparar as visitas às Instituições. Para tal elaborou-se um guião de conversa para se ter com os/as idosos/as. A sua elaboração contou com o auxílio da ferramenta Google Drive, o que permitia estarem a trabalhar em simultâneo num só documento e a experiência correu muito bem. Refletimos um pouco sobre os objetivos das nossas visitas para percebermos se os tópicos e questões estavam a responder aos mesmos, existindo uma troca e partilha de ideias e opiniões.

Os/As estudantes do 12.º ano questionaram ainda se podiam acrescentar um tópico relacionado com o 25 de abril, pois além de ser um tema que lhes interessava muito, seria útil para um trabalho que iriam realizar para a disciplina de História. Esta apropriação reflete-se na inter e transdisciplinaridade que um projeto como estes possui.

O guião da conversa fazia-se valer dos seguintes tópicos: Infância/Juventude do/a idoso/a; Educação; Trabalho; Atividades de lazer/culturais; Formas de participação; Relações intergeracionais; Vivências do 25 de abril. Deste conjunto de tópicos, resultaram exemplos de questões, com o objetivo de orientar a conversa dos/as jovens.

III - Desenvolvimento

Visitas às Instituições dos/as “jovens com experiência”

As visitas foram realizadas ao longo do mês de fevereiro, às sextas-feiras, uma vez que era a única tarde livre em comum dos/as jovens. Realizamos visitas à Residência Bem te Quer, Centro de Dia de Crestins, Associação dos Antigos Alunos da Escola Primária de Pedras Rubras e ao Centro Comunitário de Vila Nova da Telha. Todas as

instituições nos receberam muito bem e mostraram-se muito interessadas e entusiasmadas com a ideia do nosso projeto.

Durante este processo surgiram alguns desafios relacionados com o público-alvo, que se mostrava por vezes mais frágil e vulnerável. Isso exigiu dos/as jovens a habilidade de contornar algumas situações, como lidar com dificuldades de audição ou com a tendência de se interromperem ao falar.

“Jovem: A parte mais difícil era quando se fazia a pergunta e os três começavam a falar ao mesmo tempo, porque como eu estava a gravar a conversa tinha de andar com o telemóvel de um lado para outro para filtrar qual dos relatos era mais importante.”
[NT33_10.02.2023]

Não obstante, os pequenos obstáculos não impediram que os/as jovens usufruíssem de uma boa experiência, destacando como aspeto positivo a oportunidade de ouvirem histórias de quem viveu na sua região, tendo o privilégio de descobrir coisas novas.

“Jovem: Achei uma visita muito interessante e muito significativa não só para nós, mas também para as/os “jovens com idade”. Descobri e aprendi muitas coisas novas acerca da regiãozinha onde cresci.” [NT33_10.02.2023]

Os relatos das vivências e experiências dos/as idosos/as marcaram os/as estudantes de forma significativa:

“Jovem: O sentido de comunidade e de experiência exaltavam das suas histórias e enchiam-me de uma espécie de saudade, nem sei se poderemos chamar de saudade, dado que nunca vivi aquilo. As peripécias, os risos, os medos, os sentimentos, estiveram sempre presentes no nosso encontro e acredito que está é e será uma das experiências que me marcará é que ficará para sempre na minha memória.” [NT33_10.02.2023]

Outro aspeto digno de nota foi a ocorrência frequente de encontros com pessoas conhecidas dos/as estudantes em praticamente todas as instituições visitadas. Esse facto proporcionou uma comunicação mais próxima e envolvente, acrescentando um elemento de familiaridade e conexão ao projeto.

Importa ressaltar o relevante papel desempenhado pelos/as responsáveis das instituições ao longo de todo o processo, uma vez que assumiram a posição de

informantes privilegiados/as. A sua contribuição foi de extrema importância, pois possuíam um conhecimento prévio das histórias dos/as residentes e ajudaram a lidar com possíveis constrangimentos, facilitando assim uma comunicação mais efetiva.

“Como bastantes deles/as tinham problemas de audição, a Diretora foi super importante para estabelecermos a comunicação, pois já sabia aquilo que nós pretendíamos e como conhecia melhor as histórias dos/as residentes, conseguia trazer à tona certos assuntos importantes para a nossa recolha.” [NT35_17.03.2023]

A escolha da técnica do grupo de discussão focalizada decorreu da nossa consideração de que uma conversa em grupo facilitaria uma troca autêntica de experiências e histórias, estando alinhada com o objetivo do projeto. No entanto, é importante destacar que nem todas as conversas ocorreram da mesma forma devido à dinâmica particular de cada instituição. Ainda assim, cada visita representou uma oportunidade de aprendizagem, na qual pudemos identificar o que funcionava bem e também o que devíamos evitar. As readaptações foram encaradas como algo fundamental pelos/as os/as jovens, tendo sempre presente a importância de respeitarmos a dinâmica da instituição que nos estava a acolher.

“Jovem: Penso que foi importante a alteração da dinâmica da entrevista, uma vez que na visita anterior focalizámos em colaborar em grupos reduzidos, enquanto desta vez colaborámos como um todo. A meu ver, a mudança de "estratégia" permite-nos adaptar perante várias ocasiões de entrevista, uma vez que já conseguimos ponderar melhor sobre qual o melhor método para realizar as entrevistas dependendo de fatores externos ao projeto” [NT35_17.03.2023]

As diferentes instituições contribuíram de maneiras distintas, refletindo também a diversidade de grupos nela presentes. Enquanto numa instituição obtivemos relatos mais específicos sobre o concelho da Maia, noutras tivemos testemunhos que abordaram outros temas igualmente relevantes para a reflexão. Numa das instituições tivemos o privilégio de encontrar pessoas igualmente apaixonadas por História, o que permitiu os/as jovens historiadores/as desfrutarem das vivências e do relatos relacionados com o 25 de abril e outros momentos históricos. Além disso, fomos convidados/as a participar em eventos organizados pela Associação, que recebem frequentemente historiadores/as ou

palestrantes/as especializados/as na História de Portugal, o que despertou grande fascínio nos estudantes envolvidos.

Um dos lares foi escolhido especificamente por um jovem devido à sua experiência prévia de participação numa atividade realizada em parceria com a sua escola no 1º CEB. Essa atividade, denominada “Programa Municipal de Saúde Sénior 60 +” consistia no apadrinhamento de idosos/as. Este exemplo ilustra como a vontade de estabelecer relações intergeracionais abrange os interesses pessoais deste jovem, utilizando o projeto como uma ferramenta para atender a esses interesses.

Em suma, a experiência de visitar as instituições traduziu-se numa oportunidade de aprendizagem e comunicação, atendendo aos objetivos inicialmente estabelecidos e até mesmo superando-os, uma vez que as próprias instituições demonstraram interesse em estabelecer parcerias para atividades deste tipo, destacando a relevância das relações entre as gerações.



Figura 9 - Visita a uma das instituições de terceira idade.

Sessão 12: Olhar criticamente para os dados recolhidos

Depois de recolhidos os testemunhos de idosos/as durante um mês, chegou o momento de olharmos para tudo aquilo que tínhamos e pensarmos no que iríamos fazer com toda esta informação.

Nesta sessão, estiveram presentes as orientadoras de estágio e o orientador local que tiveram a oportunidade de ouvir a partir dos/as jovens envolvidos no projeto todo o percurso realizado até ao momento. Os/As estudantes expuseram os desafios enfrentados, porém classificaram a experiência como “interessante” e “enriquecedora”. Além disso, apresentaram também algumas considerações recorrentes da leitura flutuante que tinham feito da transcrição das conversas, o que permitiu refletir e desenvolver como tópico de conversa.

Pensaram-se em estratégias de materializar em forma de roteiro as histórias e vivências que fomos ouvindo ao longo das quatro visitas, chegando-se à conclusão que tínhamos em mãos um “roteiro vivido”, um roteiro com diferentes percursos que seriam interessantes de explorar, como por exemplo, o roteiro do amor, o roteiro das tradições e das romarias, o roteiro do património, etc.

O próximo desafio consistiu em realizar uma leitura cuidadosa e crítica, identificando tópicos ou categorias que pudessem ser incorporados no roteiro.

Sessão 13: Análise do material empírico

A etapa subsequente envolveu a categorização dos testemunhos recolhidos, identificando assuntos e temas-chave, alguns dos quais já tinham sido considerados inicialmente, enquanto outros foram surgindo com as conversas que fomos tendo. Tratou-se de um trabalho em equipa, no qual realizamos uma leitura inicial para identificar possíveis categorias, e simultaneamente, atribuímos uma cor correspondente a cada uma delas. Ao longo do processo o grupo manteve uma comunicação constante, compartilhando novas possibilidades de categorias.

Foram identificados e trabalhados os seguintes temas: Festas/Romarias; Datas/Épocas festivas; Locais de lazer/diversão; Relações amorosas/afetivas; Locais significativos da Maia; Perceções sobre o 25 de abril/História da região; Educação; Profissões; Passatempos/Brincadeiras; Relações intergeracionais.

Sessão 14 e 15: A construção do roteiro digital

Nesta etapa, empreendemos esforços para transportar o conteúdo das nossas categorias para um mapa, começando a desenhar e pensar alguns roteiros. A ideia inicial do grupo precisou ser adaptada, uma vez que os testemunhos forneceram mais informações do que antecipávamos.

Realizamos pesquisas de vários mapas e conduzimos diversos testes, mapeando os roteiros com base nas histórias e vivências compartilhadas pelos/as idosos/as. Após a elaboração do mapa físico, a fase seguinte consistiu em selecionar as informações que gostaríamos de adicionar a cada categoria, transferindo todo esse conteúdo para um roteiro digital.



Figura 10 - Trabalho em torno dos mapas da região e os testemunhos recolhidos.

Foi estabelecida a atribuição de ícones e cores distintas para cada tópico do mapa, acompanhados pelos testemunhos das vivências dos/as jovens com idade. Para ilustrar essas experiências, os/as estudantes recolheram imagens dos locais, das festas e das romarias mencionadas, procurando incluir, sempre que possível, uma fotografia atual e uma fotografia histórica. Essa abordagem permitiu capturar as transformações ocorridas em certos eventos ou locais ao longo do tempo.

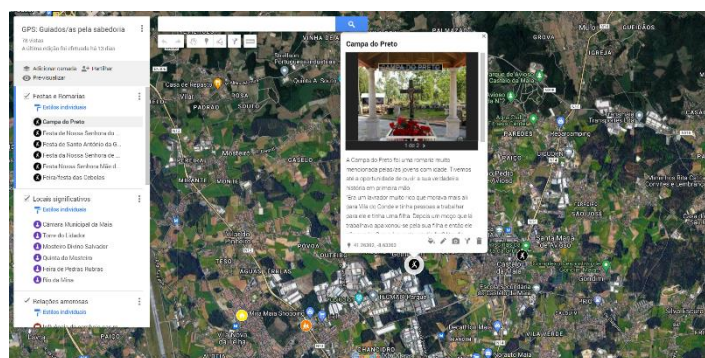


Figura 11 - Roteiro digital GPS: Guiados/as pela sabedoria

IV- Avaliação do projeto

4.2.7. Avaliação do projeto com os/as jovens

Embora o roteiro digital tenha sido o principal produto pensado pelos/as jovens como resultado de todo este projeto, o contacto com as instituições de terceira idade levou à consideração de outras atividades. Ao reconhecerem que a partilha de histórias e de vivências transcendia esse único objetivo, os/as estudantes compreenderam que se tratava de um processo de aprendizagem horizontal, que também fortalecia as relações intergeracionais, aspeto valorizado pelos/as jovens com experiência.

Assim, na fase final do projeto foi elaborado um documento com o propósito de apresentar à Direção no qual foi relatado todo o processo, bem como algumas propostas de atividades que surgiram a partir do contacto com as instituições. Este documento foi construído pelos/as jovens, com o intuito de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido até então e partilhar as diferentes perspetivas sobre a sua experiência, enquanto pensavam em novas formas de aplicar o projeto.

Os/As estudantes identificaram diversas maneiras de relacionar algumas disciplinas com a atividade de contacto intergeracional, refletindo sobre as vantagens para ambas as partes no desenvolvimento de certas competências e até mesmo disciplinas como a História, a Geografia, o Português, a Música, o Teatro e até mesmo no âmbito das tecnologias informáticas.

Em suma, a elaboração deste documento permitiu que os/as próprios jovens avaliassem não apenas todo o processo, mas também o produto final, equacionado formas de aplicação do mesmo na escola.

4.2.8. Apresentação do projeto à Direção do Agrupamento de Escolas

O encontro com a Direção ocorreu em maio e contou com a presença do Diretor e do Vice-Diretor da escola. Durante a reunião, os/as jovens apresentaram o trabalho desenvolvido, bem como a proposta de atividades que o grupo desenhou com o objetivo de se aplicar na escola. Esse encontro proporcionou uma reflexão sobre as potencialidades do projeto, bem como sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos/as estudantes.



Figura 10 - Momento de apresentação do projeto à equipa de Direção da escola

4.2.9. Apresentação do projeto à comunidade educativa e académica

No dia 6 de junho, deu-se a apresentação pública do projeto de estágio na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este momento contou com a intervenção do grupo de jovens co-construtores/as do projeto, com o orientador local e, também, com o Vice-Diretor da escola. Nesta sessão estiveram presentes algumas turmas do Ensino Secundário, estudantes universitários, membros do projeto GROW.UP, e, também, umas das Associações que integraram o projeto do grupo de jovens e que participou no momento social do evento.

Um dos grandes objetivos desta sessão era devolver não só à comunidade educativa, como à comunidade académica, o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio curricular e promover a reflexão acerca deste tipo de projetos.

Enquanto coordenadora, apresentei o projeto de estágio, desde os objetivos ao tipo de atividades que desenvolvi no âmbito da minha intervenção. Seguidamente, o grupo de

jovens, através de uma apresentação interativa, mostrou e refletiu sobre todas as etapas do processo, assim como os produtos resultantes.

O orientador local e o Vice-Diretor da escola também foram chamados a intervir, com o intuito de contribuírem com a sua perspectiva acerca do impacto que este projeto teve não só na escola, como nos/as estudantes. Nestes discursos, enfatizaram-se a relevância e a pertinência deste tipo de projetos na escola pública, as competências desenvolvidas e a importância da relação escola-comunidade, como da relação Ensino Secundário-Ensino Superior. O Vice-Diretor referiu ainda que o documento que elaboramos para a Direção tinha já sido alvo de discussão numa reunião e que terão em consideração todas as nossas propostas no próximo ano letivo, aquando da elaboração do Plano Anual de Atividades.

O momento social contou com uma atuação da Orquestra Comunitária da Academia Mais Vida, que pertence à Associação que visitámos, Associação dos Antigos Alunos da Escola Primária de Pedras Rubras. Apresentaram músicas originais que falavam sobre a história da região e sobre as suas romarias, podendo assim terminar-se esta etapa a conhecer sempre um pouco mais sobre esta região local.

No momento final, pôde-se observar que uma das propostas do projeto já estava a ser considerada, uma vez que o Vice-Diretor da escola e uma das representantes da Associação conversaram sobre a possibilidade de marcarem uma reunião para explorar formas de colaboração.

O grupo de jovens mostrou grande contentamento e orgulho com a apresentação do projeto, expressando a sua gratidão pela oportunidade de vivenciar uma experiência no meio académico. Para mim, pessoalmente, esse momento também foi motivo de orgulho e realização, representando o encerramento de um capítulo que contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional, proporcionando-me inúmeras oportunidades de aprendizagens.



Figura 11 - Momento final da apresentação pública na FPCEUP com o grupo de jovens, as orientadoras de estágio, o orientador local, o Vice-Diretor e o grupo da Orquestra Comunitária

4.3. Monitorização e avaliação do projeto de intervenção

No decorrer de um projeto é fundamental realizar um acompanhamento e monitorização para recolher e analisar informação de modo a fazer a gestão das atividades que estão a ser realizadas e identificar possíveis melhorias.

Em todas as sessões era reservado um momento para que os/as jovens pudessem expressar os seus sentimentos e as suas opiniões relativamente ao desenvolvimento do projeto, aliado à visualização do nosso padlet. Esta plataforma digital revelou-se uma ferramenta essencial para o processo de monitorização, uma vez que nos permitia ter um olhar concreto e objetivo sobre o nosso progresso e as nossas ações.

Assim, o final do primeiro período, assumiu-se como uma oportunidade para refletirmos sobre o trabalho desenvolvido ao longo das últimas semanas. Para além do balanço geral feito oralmente, foi também aplicado um breve questionário no qual os/as jovens expuseram, de forma mais refletida, as suas perceções acerca do projeto.

A principal intenção era monitorizar o processo, uma vez que estava a sentir algumas inseguranças, dúvidas e dificuldades ao longo da minha experiência. As notas de terreno eram o produto de constante acompanhamento e monitorização, nas quais eu descrevia as minhas atividades e refletia criticamente sobre elas, no entanto, estando a utilizar metodologias participativas, é ainda mais importante conhecer as perceções que os/as jovens estão a ter acerca daquilo que eu estou a dinamizar, pois há sempre espaço para melhorar ou fazer diferente.

Neste sentido, foram incorporadas as seguintes questões:

1. “Explica o que entendes pelo projeto GROW.UP Maia”, na tentativa de compreender se os/as jovens estavam esclarecidos/as relativamente ao projeto em que estão inseridos/as;
2. “O que te fez querer participar neste projeto?”, pois apesar de saber as motivações de alguns/mas desde o início do projeto, era importante fazê-los relembrar sobre esses motivos para compreender se os mesmos estavam a corresponder à realidade;
3. “O que achaste dos encontros que fomos tendo?” Esta pergunta era fundamental, uma vez que a minha maior insegurança eram precisamente as sessões que tínhamos, pelo receio de não estar a corresponder às expectativas, por não saber muito bem o que era suposto fazer e se o que eu estava a fazer estava a ser bem feito, por querer que fossem sessões dinâmicas e divertidas para animar os/as jovens, mas em contrapartida saber que o grande propósito não era esse;
4. “Refere o que já aprendeste relativamente à estrutura de um projeto.” Ao longo das sessões fui também tentando transmitir alguns conhecimentos no que diz respeito à conceção e à implementação de projetos, dado que o nosso grande objetivo é criar um, sendo então importante compreender se esses conhecimentos fizeram sentido ou não para eles/as;
5. Para tentar perceber o que correu melhor e menos bem questioneei: “Até agora, o que gostaste mais de fazer e porquê? Até agora, o que gostaste menos de fazer e porquê?”. “O que é que te entusiasma mais neste projeto?”, para compreender quais são os aspetos que os/as entusiasmavam, para que pudesse focar-me nessas coisas, futuramente, e realizar um trabalho que corresponda aos interesses de todos/as os/as jovens envolvidos/as;
6. Ainda nesta linha de pensamento, pedi para falarem um pouco sobre as “expectativas que tens com este projeto, nomeadamente com as ideias já tidas”, para exporem as suas ideias e poder também perceber o que esperam com isto, para poder balizar certas expectativas ou então até para esclarecer certas coisas que não tenham ficado bem claras;
7. Por fim, para reforçar ainda mais a ideia do protagonismo e do papel que têm no projeto, abri um espaço para que dessem a sua opinião sobre o que tinham trabalhado até então e sobre como queriam trabalhar dali em diante. “Deixa a tua opinião sobre o trabalho que fomos desenvolvendo ao longo do primeiro período e, se tiveres, escreve algumas sugestões para os próximos meses de trabalho”.

A avaliação do projeto deu-se de diferentes formas, através de um grupo de discussão focalizada com o grupo de jovens, a entrevista com o orientador local e também com a apresentação do projeto à Direção da escola. Estes momentos serviram para refletir acerca do trabalho desenvolvido, através das perceções das pessoas diretamente envolvidas como das pessoas que observaram o desenvolvimento do projeto a partir de uma lente externa, possibilitando a discussão e reflexão em torno do projeto.

4.4. Colaboração em atividades de trabalho em rede

Expostas as ações recorrentes do projeto GROW.UP Maia importa agora dar destaque ao envolvimento em outras atividades da instituição que representaram oportunidades de formação. O envolvimento e a colaboração nessas atividades deram-se primeiramente, pela curiosidade e vontade de conhecer os vários serviços educativos que a escola dispunha e por outro lado, pelo pedido de profissionais no auxílio de tarefas que consideravam beneficiar dos contributos das Ciências da Educação.

4.4.1. Participação numa sessão sobre bullying no âmbito do projeto “Escola sem bullying. Escola sem violência”

“Escola sem bullying. Escola sem violência” é um dos muitos projetos anuais do Agrupamento de Escolas e surgiu a oportunidade de assistir a uma das sessões dinamizadas no âmbito deste projeto pela Educadora Social. Tratou-se de uma sessão direcionada a estudantes de 5º ano e teve uma dimensão interativa e prática e outra mais expositiva.

A dimensão prática e interativa consistiu na atividade “Chega-te à linha” em que os/as estudantes tinham de se chegar à linha colocada no chão sempre que se identificasse com a questão. Nesta atividade fiquei responsável por colocar a fita-cola no chão e por capturar imagens do momento da atividade. Além disso, aponte também quantos/as alunos/as se chegavam à linha em cada questão, para depois poder fazer-se um diagnóstico da turma. Já a segunda parte da sessão destinou-se à discussão do tema, abordando-se os diferentes tipos de bullying, desde o físico, emocional, verbal e social e desmistificaram-se alguns mitos acerca do mesmo.

Como a escola se candidatou ao prémio de “Escola sem Violência”, todas as turmas do 5.º ano foram convidadas a assinar e assumir o compromisso de não cometerem bullying ou violência com nenhuma pessoa da escola, para no final do ano, receberem uma menção de honra, caso não haja registos de nenhuma participação disciplinar na turma. Para além disso, a escola participou também num desafio lançado pela ZigZag, o projeto “Say Hi”, que consiste na gravação de um videoclipe com uma música já existente que fala sobre “Um mundo melhor”.

A participação nesta sessão contribuiu para compreender como se processa a organização e a implementação deste tipo de projetos numa escola.

4.4.2. Participação na Oficina Aprende +

Um dos desafios apontados pela equipa escolar na primeira reunião foi precisamente o trabalho com estudantes de etnia cigana, uma vez que existe um número significativo de estudantes da comunidade na escola.

O contacto permanente com a Educadora Social da instituição foi muito importante, na medida em que me permitiu conhecer detalhadamente certos projetos e atividades, identificando certos desafios e necessidades. Foi neste sentido que contactei com a atividade “Oficina Aprende +”, destinada a alunas de etnia cigana do 2.º e 3.º CEB, que tem como objetivos fomentar um ambiente escolar inclusivo, promover o sucesso educativo e igualdade de oportunidades para todas e desenvolver práticas educativas significativas para as alunas de etnia.

Este contacto iniciou-se no dia 19 de outubro e foi estendendo-se ao longo do primeiro período. Na primeira sessão valorizei a minha apresentação, pois as meninas estavam muito curiosas com a minha presença e como não me conheciam, tinham muitas dúvidas sobre mim então a minha principal preocupação foi responder a dúvidas e curiosidades que pudessem existir, para que conseguíssemos criar uma relação de proximidade, de respeito e de confiança.

Um dos maiores desafios foi a questão da comunicação, pois a maior parte das vezes as alunas comunicavam entre si em romani o que dificultava a minha interação com as mesmas. Como se tratava de uma pessoa desconhecida usavam essa estratégia para poderem comentar sobre mim e fazerem questões entre si que logo em seguida me questionavam em português. Esta situação traz à reflexão a necessidade destas alunas falarem em romani num contexto em que a maioria não entende, utilizando a sua cultura

como forma de se protegerem de situações em que provavelmente não se sentem confortáveis.

Numa das primeiras sessões, o trabalho incidiu sobre a discussão de certas imagens com o intuito de trazer à discussão temas relevantes como a importância da higiene, nomeadamente a oral, profissões e lazer. O principal objetivo era discutir e refletir sobre assuntos a que as estudantes não atribuíam muita importância ou então explorar determinados temas sobre os quais possuíam uma opinião formada, apresentando-lhes diferentes formas de interpretar e pensar um assunto, nomeadamente na valorização do respeito pela mulher na cultura cigana. Desenvolvemos conjuntamente um calendário de aniversários, trabalhando competências de atividades manuais, bem como competências pessoais e sociais.

O tema da empatia foi trabalhado ao longo de várias sessões do primeiro período e as atividades consistiram na visualização de vídeos e na discussão e reflexão dos mesmos, abordando situações do dia-a-dia das alunas, de modo a poder trabalhar a empatia através da sua realidade.

O contacto com este projeto teve um impacto significativo no meu processo de formação pois foi a primeira vez que contactei com pessoas da cultura cigana, possibilitando-me confrontar com uma realidade e com desafios que me eram desconhecidos.

4.4.3. Colaboração no âmbito do Parlamento de Jovens

O Programa Parlamento de Jovens está inserido na conjuntura de projetos do AE e o meu envolvimento com o mesmo surge através da apresentação do projeto a uma turma do décimo segundo ano, em que a professora responsável, identificou na minha proposta de trabalho, nomeadamente na dimensão da investigação, uma oportunidade para trabalhar também no âmbito deste projeto.

O tema a ser trabalhado era “Saúde Mental nos Jovens. Que desafios? Que respostas?”, o que além de remeter um trabalho com jovens pressupôs um pequeno trabalho de investigação. O pedido de ajuda centrou-se na elaboração de um questionário que iria servir como um diagnóstico para os/as estudantes trabalharem as suas medidas.

Esta tarefa dividiu-se em dois momentos. O primeiro destinou-se a uma sessão sobre o processo de investigação, pois, apesar de já terem escolhido o questionário como instrumento de recolha de dados, era importante que estivessem cientes do que envolve

o processo investigativo e que conhecessem outros métodos e técnicas que os/as pudessem ajudar neste processo.

Preparei um momento de brainstorming, através de uma ferramenta digital, o Mentimeter, no qual partilharam os métodos e técnicas de investigação que achavam conhecer, e posteriormente, apresentei algumas noções sobre investigação, sobre os métodos de investigação que existem e, consequentemente, as suas técnicas.

Uma vez que o questionário já tinha sido escolhido como instrumento de recolha de dados, apresentei também algumas informações, tais como as etapas que devem ser seguidas, os tipos de questões que existem, as vantagens e as limitações para que os/as estudantes conseguissem escolher, mediante as opções apresentadas, a melhor forma de trabalhar tendo em conta que eram os seus objetivos.

O questionário revelou ser a técnica mais adequada a ser utilizada e a partir daí trabalhamos em torno de um questionário que já tinha sido elaborado pelos/as alunos/as, mas desta vez tendo em consideração as etapas da realização de um questionário.

No segundo momento em que nos encontramos, os/as estudantes já tinham uma versão mais trabalhada do questionário e apenas finalizamos alguns pontos que estavam em falta.

A minha colaboração neste projeto consistiu, assim, em proporcionar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação, enquanto auxiliei na construção de um instrumento de recolha de dados.

4.4.4. Elaboração de ferramentas de disseminação e materiais pedagógicos para atividades

A par das iniciativas e projetos que observei e participei também auxiliei na componente de divulgação e disseminação de atividades e de datas comemorativas, elaborando cartazes alusivos aos temas em questão:

- Dia Mundial de Combate ao Bullying
- Dia Escolar da Não Violência e da Paz
- Calendário dos Afetos
- Dia do Estudante

Auxiliei ainda no desenho de uma atividade para a comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos, recorrendo a uma ferramenta digital, o Kahoot, para dinamizar um momento dinâmico e interativo de perguntas e respostas sobre o tema.

Estas tarefas permitiram-me desenvolver competências no âmbito da utilização de recursos digitais em contexto de formação e de intervenção educativas.

4.4.5. Observação do Clube Ubuntu

O Clube Ubuntu insere-se no Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas e visa “proporcionar a realização da Academia de Líderes Ubuntu, tendo em vista o desenvolvimento de competências socio-emocionais, como o autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e sentido de serviço. Usa uma metodologia de educação não-formal, experiencial e relacional, baseada em estratégias e recursos muito diversificados, que são disponibilizados a todos os animadores Ubuntu” (PAA:7). Neste contexto, existiu a oportunidade de contactar com este Clube, na semana de “Formadores Ubuntu”, que consistiu no trabalho de temáticas ao longo de cinco dias, na tentativa de formar os/as estudantes como “líderes Ubuntu”. A temática do quinto dia, o dia que observei, era “I have a dream” e centrou-se no trabalho em torno dos sonhos dos/as estudantes, bem como dos “sonhos” que têm para a escola, ou seja, aspetos que gostariam de ver melhorados.

Foi apresentada a forma de funcionamento do Clube Ubuntu, percebendo que se trata de encontros semanais em cinco horários, estando sempre presentes duas educadoras, nos quais se trabalham pilares como os mencionados anteriormente, trabalham-se temáticas como a resolução de conflitos e afetos, celebram-se datas especiais, realizam-se ações de voluntariado e de sensibilização da comunidade e serve também para representar a escola em certos eventos.

Após a semana de formação, participei em cinco sessões do Clube Ubuntu, às sextas-feiras de manhã, e nessas sessões assumi um papel de observação. Nesses momentos foi trabalhada, essencialmente, a temática da empatia, assim como a preparação de algumas atividades escolares, como foi o caso do Dia do Estudante, em que o Clube Ubuntu foi responsável pela criação e dinamização de um peddypaper.

Nota de Síntese

A presente atividade de estágio caracteriza-se pela pluralidade de atividades diversas que integrou e pelo desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

A **coordenação do projeto GROW.UP Maia**, a par do seu **desenvolvimento** e da sua **avaliação** refletiram-se em competências como a gestão, a organização, a colaboração e o trabalho em equipa, a flexibilidade e adaptação ao lidar com situações imprevistas e a monitorização e a avaliação. A utilização das metodologias participativas traduziu-se igualmente num conjunto de competências e aprendizagens como a comunicação clara, a capacidade de envolver e motivar os/as participantes, fazer ajustes no planeamento e nas atividades de acordo com as circunstâncias, sempre valorizando a participação e o envolvimento dos/as jovens.

No âmbito do **trabalho colaborativo** com os demais serviços educativos da escola e atividades importa destacar o impacto significativo desse envolvimento na minha formação, permitindo não só a reflexão sobre o lugar das Ciências da Educação num contexto escolar ao (re)descobrir áreas de atuação que beneficiaram dos meus contributos, como o contacto com realidades desconhecidas que se transformou em aprendizagens que serão certamente úteis no meu futuro profissional e pessoal.

PARTE V

Reflexão teórica e interpretação da experiência do estágio curricular

A quinta parte do presente relatório consiste numa reflexão do trabalho produzido ao longo da experiência de estágio. A compilação da descrição e da análise permitirá compreender o lugar que as Ciências da Educação assumiram na minha atividade de estágio, uma vez que foi uma das grandes preocupações e prioridades ao longo da experiência, o rigor da articulação entre a teoria e a prática.

O presente capítulo estará subdividido consoante o teor crítico e reflexivo das atividades de intervenção a partir da análise da triangulação dos dados recolhidos ao longo do estágio, nomeadamente: 5.1. Participação jovem em projetos extracurriculares; 5.2. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades – o papel da escola na construção de oportunidades para agir; 5.3. Reflexão sobre o desenvolvimento do projeto – transferência de um modelo de trabalho do projeto GROW.UP; 5.4. Monitorização e avaliação do percurso de estágio: construir um olhar avaliativo.

5.1. Participação jovem em projetos extracurriculares

A implementação do projeto GROW.UP Maia, concebido como uma iniciativa extracurricular, proporcionou uma oportunidade para aprofundar a compreensão dos níveis de participação dos/as estudantes envolvidos neste tipo de projetos. Essa análise permitiu produzir reflexões acerca das motivações que impulsionaram a participação e também acerca dos constrangimentos e desafios que moldaram a experiência de participação no referido projeto.

5.1.1. Motivações dos/as jovens para participarem no projeto GROW.UP Maia – participação gera participação?

Existem múltiplos fatores que influenciam a participação dos/as estudantes num determinado projeto (Hart, 1992) como o interesse intrínseco ou a motivação pelo conhecimento e pelo envolvimento em atividades adicionais. Os/As jovens podem ser atraídos/as por projetos que despertem o seu interesse pessoal, como temas que estejam alinhados com os seus interesses, curiosidades ou áreas de estudo preferidas. Além disso, a participação em projetos oferece uma oportunidade de ampliar conhecimentos, explorar novos assuntos e expandir horizontes além do currículo tradicional.

De acordo com Pancer, Rose-Krasnor e Loiselle (2002), o engajamento juvenil pode ser definido como uma forma de participação que abrange três aspetos principais: a dimensão comportamental (considerando o ato de participar), a dimensão afetiva (refletindo o gosto em participar) e a dimensão cognitiva (referindo-se ao conhecimento

sobre a atividade na qual se está a envolver). A participação em projetos pode ser impulsionada pelo desejo de desenvolver competências específicas e adquirir experiência prática que possam enriquecer o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Considerando estas componentes, é pertinente realizar uma análise das diversas dimensões que fundamentam as motivações dos/as jovens participantes no projeto GROW.UP Maia. Inicialmente, é possível identificar a influência de um/a colega como um fator relevante:

“Basicamente eu entrei, porque tu foste à sala falar sobre o projeto e entrei porque a Joana virou-se para mim "Diogo, anda, anda comigo" "Clara, vais? Venham comigo, venham", entrei, portanto, influenciado pela Joana, vou ser sincero.” (GDF)

A influência social entre pares parece exercer um efeito positivo na motivação à participação do projeto mostrando que os/as jovens podem sentir-se mais encorajados/as a participar quando têm a oportunidade de partilhar a experiência com os/as seus/suas colegas, favorecendo a construção conjunta de significados.

Além da influência de colegas, outros fatores que se associam à participação no projeto incluem o interesse pelo mesmo e o reconhecimento da oportunidade de contribuir para a comunidade, como foi mencionado por alguns/mas jovens no GFD:

*“E depois, quando comecei a perceber que estava a fazer mesmo alguma mudança no mundo, o mundo, salvo seja nesta regiãozinha aqui pequeninha. Acho que foi uma grande influência, porque assim **podemos ficar retratados como alguém que fez algo**, não só reclamou e ficou quieto, agiu.” (GDF)*

O reconhecimento da oportunidade de realizar um impacto positivo na comunidade demonstra ser um fator motivador que pode estimular um senso de responsabilidade social (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Silva, 2010, Silva et al., 2022) impulsionado a participação e o investimento de tempo e esforço no projeto.

Para a jovem que ingressou no projeto posteriormente à definição da ideia a ser implementada, o seu interesse estava direcionado especificamente para o que já estava planeado e não para uma ideia abstrata, revelando um interesse particular pela atividade envolvendo pessoas idosas:

*“Eu achei interessante o facto de irmos **comunicar com pessoas mais idosas**, porque além disso, eu gosto muito de falar e gosto muito de comunicar com toda a gente e acho uma maneira interessante de evoluir. E também achei muito interessante o facto de **alguém criar um projeto para renovar**, vamos dizer, a nossa querida aldeia, como dizemos e também como também gosto muito de ajudar, **achei que seria importante contribuir com alguma coisa, mesmo que fosse mínima ou mesmo que fosse o máximo.**” (GDF)*

A manifestação deste interesse específico pode ser interpretada como um indicador de uma motivação intrínseca relacionada à identificação da jovem com a relevância e o significado da atividade já pensada. Já outra jovem percebeu no projeto uma oportunidade para explorar uma área de interesse que pretende seguir no Ensino Superior, apostando na participação do projeto como um meio para trabalhar e desenvolver competências nessa área.

“Depois imaginem, eu também gostei inicialmente do projeto porque eu gostava de geografia e a forma como tu explicaste aquilo que nós poderíamos fazer levou-me logo para a geografia então eu, que quero seguir um curso de geografia, achei proveitoso para mim até para aprender novas coisas, foi esse um dos principais motivos.” (GDF)

Por último, o facto de alguns/mas frequentarem o último ano do Ensino Secundário revelou-se como uma motivação adicional a participar num projeto diferente, encarando como uma última oportunidade de se envolverem neste tipo de iniciativas.

“E eu entrei, porque é assim: é o décimo segundo ano e o último ano. Ou é agora ou nunca. Ou seja, porque não experimentar coisas novas?” (GDF)

Essa motivação está associada ao desejo de aproveitar ao máximo os recursos e as oportunidades disponíveis na escola e no último ano do Ensino Secundário, incluindo a participação em projetos. Os/As estudantes reconhecem que este período é uma ocasião única para se envolverem em iniciativas diferenciadas, ampliando as suas perspetivas e enriquecendo as suas experiências antes de seguirem para o próximo nível de ensino.

Além das motivações enumeradas pelos/as jovens, a convivência no âmbito do projeto proporcionou a oportunidade de observar e constatar fatores que podem justificar o gosto pela participação em projetos. Em particular, foi possível compreender o

envolvimento noutro tipo de projetos e atividades da escola, revelando-se estudantes participativos/as, informados/as e curiosos/as. São exemplos deste tipo de projetos/atividades a Mentoria, o Parlamento de Jovens, a Associação de Estudantes, Clube Ubuntu e Clube de Desporto. Além disso, a maioria está envolvida em órgãos de representação, como é o caso da delegação da turma e também o Conselho Geral.

De acordo com Lima et al. (2012), a participação é entendida como uma categoria histórica que se desenvolve por meio das interações sociais contribuindo para a formação do indivíduo como ser humano, capaz de se tornar protagonista da sua própria trajetória. Os/As jovens envolvidos/as no projeto mostram que colocam esta participação em prática nos diversos projetos e atividades que a escola oferece.

O conhecimento acerca desse envolvimento surgiu progressivamente ao longo dos nossos encontros, uma vez que em algumas ocasiões os/as jovens possuíam responsabilidades noutros projetos que impossibilitavam a sua presença nas sessões do GROW.UP Maia. No entanto, demonstraram sempre constante preocupação em justificar as suas ausências ou encontrar soluções alternativas a fim de evitar falhar no compromisso assumido.

“É evidente a participação e o envolvimento destes/as estudantes nos variados projetos da escola e é curioso perceber que estes/as jovens reconhecem importância neste tipo de projetos, também pelas competências e valores que podem adquirir, sem nunca desvalorizar as aulas e os testes (pois são super empenhados/as). Parece que estão em todo o lado ao mesmo tempo, e é de facto, surpreendente para mim, constatar que as pessoas que tiveram interesse neste projeto são também pessoas que reconhecem que a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula e que a escola oferece oportunidades para desenvolverem outro tipo de competências e estão a aproveitá-las”
[NT27_12.01.2023]

A participação noutros projetos e em órgãos de decisão da escola revela uma busca ativa por experiências além do currículo escolar formal, visando o desenvolvimento de competências interpessoais. Ao abordarmos o envolvimento dos/as jovens nos órgãos de decisão da escola, como o Conselho Geral, surgiram discussões pertinentes sobre o tema, resultando numa troca de informações enriquecedora. Durante essas conversas, um dos jovens teve a oportunidade de explicar as suas atividades nesse contexto, o que gerou uma certa surpresa entre os/as restantes.

*“O aluno referiu que é membro do Conselho Geral e explicou que **não fazia ideia da voz e do poder que um estudante tinha até efetivamente pertencer a esse cargo** e sente que há muita **desinformação sobre esse tipo de cargos e sobre os lugares em que os estudantes têm voz**, como é o Orçamento Participativo da Escola e os/as restantes jovens ficaram surpreendidos/as sobre o que contou. **Eu enquanto estudante universitária, e enquanto membro de alguns órgãos e também membro de uma Associação de Estudantes**, partilhei as minhas aprendizagens e também alertei para o facto de, quer no Ensino Superior, quer na escola, para quem continua, **procurarem sempre estar informados/as sobre as coisas, envolverem-se nas coisas, porque uma escola também se faz de estudantes e possuem poder e voz**, e que é através desse envolvimento que aprendemos sobre coisas que não se aprende numa sala de aula.” [NT28_13.01.2023]*

Em suma, pode constatar-se que no contexto destes/as jovens em particular a participação em projetos extracurriculares gera um efeito multiplicador, incentivando um maior envolvimento em diferentes atividades. Ao analisar as motivações mencionadas anteriormente fica evidente que o interesse demonstrado por um projeto, a influência de colegas, o reconhecimento da oportunidade de contribuir para a comunidade e a vontade de explorar áreas de interesse específicas estão intrinsecamente relacionados com a disposição e a motivação dos/as jovens em envolver-se em projetos extracurriculares, como é o caso do projeto GROW.UP Maia.

Os/As jovens encaram estas oportunidades como meio de crescimento pessoal e de desenvolvimento de competências (Checkoway, 2011) fortalecendo a sua identidade enquanto estudantes e enquanto cidadãos/ãs conscientes da sua capacidade de impactar positivamente o mundo ao seu redor, correspondendo às expectativas do PASEO.

5.1.2. A gestão do tempo entre as atividades exigidas pela escola e as atividades extracurriculares

A decisão do projeto se inserir numa vertente extracurricular, já anteriormente explicada, surgiu precisamente pela vontade de compreender de que forma os/as jovens estudantes se envolvem noutro tipo de projetos que não estejam diretamente ligados à componente letiva.

É possível perceber, através do que foi explanado no capítulo referente à caracterização do contexto de estágio curricular, os variados projetos que a escola dispõe no seu Plano Anual de Atividades 2022/2023. Contudo, aqueles que dependem da participação e do envolvimento dos/as estudantes encaram alguns desafios.

Enquanto coordenadora do projeto GROW.UP Maia, esta experiência permitiu-me observar e analisar alguns dos constrangimentos que se colocam à participação dos/as alunos/as em projetos extracurriculares, nomeadamente a gestão do tempo (ou a falta dele) e a pressão que o Ensino Superior exerce, desde cedo, sobre estudantes do Ensino Secundário, que foi sendo bastante claro para mim, logo no início da experiência.

*“Um dos motivos é sem dúvida **a pressão das notas e dos exames, a pressão que o Ensino Superior já exerce sobre o Ensino Secundário desde cedo e outro deles é também a falta de interesse ou de motivação de se envolverem em projetos.**” [NT12_21.10.2022]*

Quando o projeto foi apresentado aos/às jovens, a maioria revelou interesse, mas a primeira pergunta foi *“Isso vai ser nas aulas ou fora? É que nós não tempo”* [NT4_3.10], o que me fez perceber de imediato que isso iria ser um grande desafio, sendo que tencionava que este projeto fosse extracurricular.

*“Quando os/as questionei sobre o que acharam sobre a proposta que apresentei, a grande maioria mostrou-se interessado/a em participar, **mas levantaram de imediato a questão da carga horária, que foi apontada como a questão negativa que mais identificam.** Como ainda não tenho muito bem noção de como esta dinâmica irá acontecer, deixei apenas bem claro que em nada vai interferir com as aulas e com os estudos, mas que quando existir um grupo concreto de interessados/as iremos encontrar os melhores momentos para nos reunirmos.” [NT4_3.10.2022]*

A apresentação do projeto ocorreu em sete turmas distintas do Ensino Secundário, das duas áreas que a escola oferece, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, contudo, o mesmo problema foi identificado em quase todas elas:

“Voltaram a frisar a questão do tempo, mencionando «o projeto até é bom, mas muito sinceramente não estou a ver ninguém a participar, porque não temos tempo para isso»” [NT6_7.10.2022]

O constrangimento assinalado não foi referido pela turma do 12.º ano, pois, ao contrário das turmas de 10.º e 11.º, esta turma não possuía um horário tão sobrecarregado como as restantes, que tinham apenas duas tardes livres por semana e aulas sempre até ao último tempo. A carga horária excessiva foi referida, repetidamente, pelos/as alunos/as no levantamento das prioridades, necessidades e desafios. Para além disso, a pressão com

as notas e os resultados escolares são outro fator que os/as faz ficarem reticentes ao envolvimento e à participação noutra tipo de atividades, pois a carga letiva e a sobrecarga de trabalhos e testes não os/as permitem.

Como Matos (2008) explica, tanto os/as jovens como as suas famílias, vêm no trabalho e nos estudos uma relação direta com o futuro, atribuindo uma responsabilidade pessoal aos/às estudantes face aos resultados escolares, que, consequentemente, influenciam a sua entrada no Ensino Superior. Neste sentido, “[a]s notas têm um papel muito importante e podem limitar as oportunidades”²⁶ (Freires & Pereira, 2018, p.39), levando a que os/as jovens sintam uma pressão exacerbada, pois afirmam ser “«muita pressão e responsabilidade em cima (...)»”, como referiram no momento do levantamento das prioridades quando se referiram aos aspetos negativos da escola.

A análise e interpretação dos discursos retirados do levantamento das prioridades e preocupação juvenis expostos no padlet, destacam a escola e o percurso escolar/académico como protagonistas nas suas preocupações:

«Pressão que a escola exerce sobre nós»

«Enquanto jovem, a minha preocupação são as notas que tenho de tirar para seguir o futuro que pretendo»

«Eu enquanto jovem, preocupo-me com quem ser no futuro; passar ao 12.º ano; ir para a faculdade; ser bem-sucedido na minha vida; futuro profissional; percurso académico; estar feliz com as minhas escolhas»

A baixa adesão ao projeto justificou-se pela dificuldade da gestão do tempo e pela preocupação com os resultados escolares, conforme evidenciado em dois momentos cruciais durante o projeto de intervenção. O primeiro momento foi caracterizado pela desistências de oito jovens algumas semanas após o início da sua participação, enquanto o segundo momento envolveu a integração de uma jovem no projeto já no segundo período.

No que diz respeito ao primeiro momento, a desistência foi bastante conversada e discutida com as jovens, a fim de compreender os motivos subjacentes a essa decisão.

²⁶ Tradução livre da autora da citação “Grades play a very important role and can limit opportunities.”

Essa conversa visou encontrar soluções que pudessem ajudar a contornar os motivos que apresentaram ser o impeditivo da sua participação:

*“Reunimos na biblioteca para conversarmos um pouco sobre os **motivos que as estavam a fazer desistir** e uma das primeiras coisas que disseram foi “o projeto é muito interessante e estava a gostar, mas...” e referiram motivos tais como: aulas de condução, falta de tempo para si, único momento em que consegue aproveitar as folgas da mãe, ter de cuidar dos irmãos. Estas explicações mostram que, em primeiro lugar, **vêm-se obrigadas a definir prioridades e a ter de prescindir de uma atividade em prol de outra, e em segundo, novamente, a falta de tempo para si**” [NT22_7.12.2022]*

Embora tenham sido propostas alternativas, inclusive utilizando recursos online, as jovens mantiveram a sua decisão. Como coordenadora do projeto essa situação impactou-me significativamente e levou-me a uma reflexão sobre os constrangimentos à participação como também sobre as minhas ações e abordagens adotadas como refleti numa das notas de terreno:

*“Confesso que esta mensagem [da desistência de 8 jovens] me abalou. Primeiro porque eram jovens que estavam mesmo presentes e contribuíam muito para o projeto, e em segundo, **porque a justificação é sempre sobre a falta de tempo e a necessidade de terem de dedicar tempo a outras atividades**, o que compreendo, mas por outro lado até agora sinto que este projeto não lhes tirou muitas horas ou muito tempo, a não ser as sextas-feiras à tarde, o que me fez perceber que a pressão que sentem por parte da escola é real e preocupante.” [NT22_7.12.2022]*

Os comportamentos e reações observados em relação à participação num projeto extracurricular são evidências concretas de que o Ensino Superior representa uma responsabilidade significativa para os/as jovens. Conforme mencionado por Freires (2019), o Ensino Secundário é uma fase decisiva na vida dos/as jovens “que exige reflexão, gestão das pressões e interferências familiares, além de colocar em xeque as (in)certezas que os jovens carregam consigo” (idem, p.319). Estas (in)certezas referidas pelo autor podem ser evidenciadas por meio da experiência da jovem que se juntou ao projeto numa fase já mais avançada que reconheceu que a gestão do tempo foi o principal motivo para não ter participado desde o início, mesmo tendo interesse em fazê-lo.

“Agora o meu motivo foi lá está, a falta de tempo, queria estar organizada nas coisas da escola e focava nisso. E achei que no início o projeto podia ali não correr lá muito bem e me desorientar e desorganizar um bocadinho.” (GDF)

A gestão do tempo é uma habilidade complexa e desafiadora para os/as estudantes, especialmente para esta jovem que estava no 10.º ano ainda a familiarizar-se com as dinâmicas deste nível de ensino, sentindo a necessidade, numa determinada fase do projeto, de se afastar devido à sobrecarga de tarefas escolares, como explicou aos/às colegas no GDF:

“Agora vamos à mais nova que andou muito inativa nestes tempos e vou pedir desculpa já agora ao grupo, porque eu tenho mesmo tido muitas responsabilidades e não tem havido mesmo realmente tempo com as coisas da escola. O único tempo foi aquela videochamada que fiz para vos ajudar nas categorias, mas de resto realmente não tive mesmo tempo. E vou desculpar-me aqui.” (GDF)

A sobrecarga escolar enfrentada pelos/as estudantes pode limitar a sua capacidade de participar ativamente em diferentes esferas, incluindo a participação cidadã e política. Essas limitações estão relacionadas com constrangimentos e tensões identificados em contextos escolares “que deveriam assumir um papel crucial na construção da cidadania das pessoas jovens” (Garcia, Macedo & Queirós, 2019, p.1246).

É fundamental que as instituições educacionais reconheçam essas barreiras e trabalhem para promover um equilíbrio adequado entre as demandas escolares e a participação cidadã dos/as estudantes. Esforços devem ser feitos para criar um ambiente escolar que incentive e facilite a participação ativa dos/as jovens em projetos extracurriculares e atividades comunitárias, reconhecendo o papel crucial da escola na formação de cidadãos/ãs conscientes e comprometidos/as (Macedo & Araújo, 2013) e na promoção da participação e da democracia (Caetano, 2018).

5.2. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades – o papel da escola na construção de oportunidades para agir

A presente intervenção foi orientada pelo princípio de que os/as jovens são atores sociais e agentes que podem protagonizar ações de desenvolvimento local e regional

(Silva et al., 2022). A utilização de abordagens participativas revelou a importância de incorporar as vozes e opiniões dos/as jovens no processo de elaboração do projeto (Souza & Dutra-Thomé 2014), observando-se os benefícios de os/as colocar no centro do processo, sendo possível destacar as aprendizagens e competências trabalhadas e desenvolvidas identificadas pelo grupo de jovens envolvido no GROW.UP Maia.

Este capítulo tem como objetivo dar conta dos significados atribuídos à participação no projeto e do impacto que teve no grupo de estudantes e de que forma essa participação contribuiu para a construção da sua imagem enquanto protagonistas para o desenvolvimento local. Pretende ainda refletir teórica e criticamente sobre o papel que as escolas possuem na promoção do envolvimento de jovens na vida da sua comunidade como co-criadores/as de soluções e propostas.

5.2.1. Significados atribuídos à participação dos/as jovens no projeto GROW.UP Maia – o impacto da participação

O projeto pensado para desenvolver no contexto de intervenção não permitia antever de forma rigorosa o tipo de trabalho que seria construído, uma vez que se enquadrava numa lógica participativa e colaborativa, na qual os/as jovens integrantes possuem o ónus de desenvolverem um trabalho que considerem pertinente, urgente e benéfico tanto para si como para a sua comunidade.

Através das perceções dos/as jovens sobre a sua participação no projeto, foi possível identificar a apropriação que os/as jovens fizeram do mesmo, atribuindo-lhes um significado bastante pessoal e positivo.

“Este projeto, além de importante, foi muito favorável para mim, porque tenho o stress todo da escola, isto ajuda também a descomprimir um pouco, acho eu, porque também tenho estado com ansiedade, desenvolvi problemas de ansiedade e isso neste período. Ajudou-me também como um escape da escola, da minha turma e isso...” (GDF)

“É importante também para explorarmos outros caminhos, é escola, mas era como se fosse fora da escola, é como se fosse outro ambiente sem ser o escolar, não há aquela carga, claro que há aquele trabalho, mas há aquele ambiente mais relaxado e isso acho que é importante.” (GDF)

Os contributos empíricos, neste caso dos GDF, permitem compreender como a participação num projeto extracurricular pode contribuir para, a título de exemplo, gerir os níveis de ansiedade causados pela escola ou até mesmo para se integrar num grupo no qual procure sentir-se mais bem-acolhido/a e confortável.

Esta potencialidade junta-se também a uma outra, que se relaciona com o nível de envolvimento no projeto, pois o facto de ser um projeto pensado totalmente pelos/as jovens, faz com que o trabalho ali desempenhado seja do seu interesse e com que tenham vontade de aprender mais, de descobrir mais e de investigar mais sobre o tema. O processo de construção de um projeto de forma partilhada e participada “prende-se com a competência de reflectir criticamente e de forma consciente não só sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também o questionamento crítico ou consciente sobre os problemas e preocupações locais” (Silva, 2007, p.235), o que acabou por se refletir ao longo de todo o processo, tendo em consideração a interpretação dos dados posteriormente apresentados.

Os/As jovens tiveram a oportunidade de refletir sobre os desafios e as potencialidades da sua região através de pesquisa e dos questionários aplicados à população juvenil do seu concelho. O seu envolvimento no projeto permitiu-lhes ter acesso a informações que de outro modo não teriam e dessa forma puderam pensar em estratégias de melhorar problemas ou desafios identificados. Este processo participativo torna-se fulcral para a promoção de uma cidadania democrática (ibidem), pois fornece aos/às estudantes a liberdade de se envolverem, de participarem e de agirem conforme os seus interesses e vontades.

O trabalho desenvolvido em torno do projeto que tinha como foco as relações intergeracionais foi, surpreendentemente, uma oportunidade de desenvolverem e trabalharem competências e aptidões que mencionaram como relevantes no GDF que até então não tinham tido oportunidade de desenvolver.

*“Eu, de facto, acredito... Acho que falo por todos quando digo que de **facto ganhamos umas competências que quando entramos não as tínhamos**. Temos várias, mas ressaltar se calhar aquilo que fizemos logo no início, do **tratamento de dados**, aquela competência de **fazermos o questionário**, depois **tratarmos o questionário**. Bem, querendo ou não, o facto de irmos aos lares e de falarmos com os idosos, a mim foi algo que potencializou uma competência, a **competência de diálogo, de discussão**, porque **tivemos de nos adaptar aos vários fatores dos lares** e, portanto, acho que foi também uma competência*

*muito importante. A **competência da criatividade** que a Clara falou, quando estivemos a criar o panfleto. Exato, a do mapa. Uma **certa competência de pesquisa**, porque nós quando estávamos a trabalhar no mapa, tínhamos de ir pesquisando, digamos «onde é que é esta terra? como é que podemos interligar isto?»» (GDF)*

*“O que eu mais gostei foi precisamente a parte mais prática em que deixámos a parte de ter ideias e passámos a agir mais, a **ir para o terreno, a tirar informações, a criar os flyers, a tentar descobrir como é que funcionavam as aplicações para podermos ter um mapa**. Essa parte mais prática foi a que eu mais gostei.” (GDF)*

Um aspeto adicional que se destacou neste projeto foi a oportunidade de conhecer e descobrir mais sobre a região, especialmente para pessoas que não residem na área onde estudam, como foi o caso de uma das jovens envolvidas no projeto.

*“A aluna que não mora no concelho onde estuda partilhou com o Diretor, no momento da apresentação do projeto, **que a sua participação e envolvimento na atividade permitiram conhecer muito mais sobre aquela região**, não só através da ida aos lares, mas mesmo na conceção do roteiro digital, **ficando a conhecer muito mais sobre a região, sobre as suas tradições e mesmo sobre os locais**” [NT46_23.05.2023]*

O envolvimento com a comunidade local e com o próprio património cultural desempenha um papel significativo na ligação e no sentimento que os/as jovens possuem em relação aos seus contextos de vida (Silva, 2013, 2014). Além disso, essa interação pode estimular o desenvolvimento de um sentimento de pertença e interesse pela escola, à medida que os/as estudantes entram em contacto com valores como a “curiosidade, reflexão e inovação”, fundamentais para fortalecer o pensamento crítico, reflexivo e criativo que é referido no PASEO (2017).

Além da identificação do desenvolvimento de diversas competências este projeto proporcionou a interligação de várias áreas de conhecimento, demonstrando que projetos deste tipo possuem uma abordagem inter e transdisciplinar que beneficia os/as estudantes.

O progresso das conceções associadas ao papel social da escola tem assumido uma maior valorização da interdisciplinaridade nos projetos de cidadania, questionando a centralidade das disciplinas escolares dentro da sala de aula, quando se espera que a escola também estabeleça uma forte relação com a sociedade. Desta forma, “[a]través de um currículo que se articule com ações de investigação e diálogo social, as práticas de

interdisciplinaridade atravessam as fronteiras da sala de aula e da própria escola” (Garcia, 2012, p.222), pretendendo que os saberes escolares se cruzem com os demais saberes, como os/as jovens identificaram ao longo do desenvolvimento do projeto.

*“Sim, acho que existe uma relação. Acho que a **geografia** é a mais evidente, porque, bem, **estamos a trabalhar com mapas e com a nossa região**. Mas de facto, outras. A Clara falou e muito bem da **parte artística, criativa, artes visuais, na parte de criar o panfleto**. A **História, a minha querida História**, ouvimos aquelas histórias todos nos lares e até aquelas discussões que de vez em quando surgiam no meio das entrevistas e que serviu para aquilo que estávamos a trabalhar em História. E também um caso pode ser feito para o **português**, por exemplo, porque é questão de nós termos de adaptar, por exemplo, **a nossa linguagem à linguagem dos mais idosos**. Nós sabemos que não podemos falar com eles da mesma forma que estamos aqui a falar uns com os outros, temos de ter um tipo de linguagem um pouco diferente, mais acessível. E também tivemos de **criar textos** no sentido em que, tivemos de criar a carta de apresentação do projeto, e tudo isso. **Educação Física** (risos) nas caminhadas aos lares. Isto no caso das Humanidades.” (GDF)*

De facto, a disciplina de História destacou-se significativamente. Primeiramente devido ao intenso interesse dos/as jovens por esse campo de conhecimento e, sem segundo lugar, devido às histórias compartilhadas pelos/as idosos/as sobre o período do 25 de abril e as guerras. Essas narrativas apresentadas de forma pessoal tiveram um efeito impactante nos/as estudantes, despertando uma conexão emocional e proporcionando uma compreensão mais profunda desses eventos históricos.

*“O João e o Diogo, os jovens que foram hoje [ao lar], **são apaixonados pela história** e isso vê-se não só pelos conhecimentos que possuem, como **pelas perguntas curiosas que fazem**. Deixaram até os seus contactos para quando houvesse alguma apresentação ou atividade relacionada com história que teriam todo o gosto em participar.” [NT36_23.02.2023]*

*“A **história já é extremamente humana**. Enfim, nós trabalhamos homens com H grande. Trabalhamos a humanidade na História, mas ouvi-la de pessoas que de facto vivenciaram... temos aquela senhora que disse que **eram a história viva**... e ouvi-las a falar de coisas que elas viveram, que passaram na sua infância. A **história humaniza a História mais do que ela já é**.” (GDF)*

A abordagem humanizada da História despertou um fascínio nos/as jovens e levou-os/as a considerar a inclusão dessa perspectiva no currículo escolar. Os relatos compartilhados referiam-se a acontecimento ocorridos localmente na região, o que conferiu uma maior relevância aos testemunhos.

*“Hoje aquelas pessoas explicaram o 25 de abril de uma forma muito sincera e aberta e de forma que se percebesse. **Explicaram como aconteceu ali na Maia** e notava-se que eram mesmo entendidos do assunto e sabiam o que estavam a dizer. E como o 25 de abril existem muitos mais assuntos que podem ser partilhados por eles de forma que as pessoas se apropriem daqueles saber de forma muito mais pessoal e local.” [NT36_23.02.2023]*

A presença inter e transdisciplinar é claramente evidente e levanta a questão da necessidade de repensar essas abordagens no âmbito curricular. Cada atividade realizada no projeto revela a integração de várias disciplinas, demonstrando que as áreas do conhecimento não precisam ser abordadas isoladamente, mas sim que a sua interligação e diálogo podem resultar em produtos enriquecedores.

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que visa superar a fragmentação e a compartimentação do conhecimento escolar, promovendo a conexão e a integração dos diversos campos do saber. Nessa perspectiva “os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o aluno está inserido” (Bonatto et al., 2012, p.8), proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Neste sentido, a ligação dos/as jovens com a comunidade desempenhou um papel fundamental ao criar oportunidades significativas para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de competências. Essa interação direta com a realidade local permitiu aos/às alunos/as explorar questões pertinentes para um trabalho escolar, enriquecendo a compreensão e a aprendizagem dos/as estudantes.

Stoer e Araújo (2000) enfatizam a relevância da presença da comunidade nas atividades promovidas pela escola, sejam elas projetos extracurriculares ou até mesmo disciplinas relacionadas com o contexto, e o presente projeto permitiu constatar não só formas de concretização desse envolvimento, como todas as vantagens a ele associadas.

Sobre isto, o professor e orientador local tem uma ideia muito concreta, enfatizando a necessidade de se quebrarem muros disciplinares.

*“Eu defendo há muitos anos que é: é preciso **repensar as barreiras que separam as várias disciplinas**. Exemplo: eu posso muito bem falar sobre a cidadania, quer na história, quer na filosofia, quer na psicologia. E, portanto, eu não necessito de fragmentar o tema cidadania em visões, em viés ou em perspectivas A, B ou C. **Eu posso muito bem trabalhar num pensamento holístico, num pensamento global, num pensamento total**. E é aí que estes projetos são sete estrelas, porque os projetos englobam exatamente todos esses aspetos que eu acho que uma disciplina deve ter: pensar a prática, pensar e pensar a teoria e pensar a intervenção.” [ENT_professor]*

Esta reflexão permite confrontar as práticas realizadas no GROW.UP Maia que permitiram a articulação dos diferentes interesses e dos diferentes saberes. O trabalho desenvolvido possibilitou a interseção e integração dos conhecimentos adquiridos em disciplinas fragmentadas no currículo, permitindo uma visão integrada enquanto abordavam questões de cidadania e colocavam em prática a sua agência em prol do desenvolvimento local. Entende-se que as “fronteiras do currículo precisam tornar-se mais flexíveis e permeáveis, e os alunos precisam usufruir de liberdade intelectual para explorar fontes e referências situados além das fronteiras usuais de conhecimento” (Garcia, 2012, p.226) possibilitando experiências educativas relevantes e significativas, na medida em que os/as estudantes podem aplicar as suas aprendizagens em contextos do mundo real.

A vertente da cidadania esteve sempre muito presente não só na conceção como no desenvolvimento deste projeto, uma vez que vai ao encontro com os parâmetros estabelecidos pela Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (2017), que tem como uma das prioridades “a valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real – importância do diagnóstico local”.

O projeto pensado pelos/as jovens valoriza precisamente a realidade local, a realidade dos residentes locais para pensar em temas e assuntos da vida real, de uma forma mais contextualizada, correspondendo aos objetivos da ENEC pensados para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, mostrando que “[a] conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania” (ENEC, 2017, p.11). Trabalhar a cidadania em projetos escolares pode assumir-se de diferentes formas, e não só necessariamente em projetos escolares, mas sim no próprio currículo, pois é desejo dos/as docentes “(...) *que a dimensão da cidadania, a dimensão de olhar o outro, a*

dimensão de participar com o outro, seja um dos polos essenciais do sistema educativo” [ENT_professor].

O envolvimento neste tipo de projetos reflete-se num empoderamento individual ou coletivo, entendido como “um processo de capacitação das pessoas e comunidades para efectivarem o seu direito a participarem e a terem um poder real nas decisões que dizem respeito à sua vida” (Silva, 2007, p.236), ou seja, a ação participativa de um grupo pode acompanhar o desenvolvimento pessoal e de uma comunidade e contribuir para a rutura de situação de desigualdades e exclusão social.

Pode-se inferir que as atividades e projetos escolares que incorporam a participação dos/as jovens “permitem não só a possibilidade de adquirir um conhecimento prático dos processos da vida cívica e política, como também favorecem atitudes positivas de pluralismo e um maior envolvimento mais consciente em atividades cívicas” (Pedro & Pereira, 2010, p.751). No caso específico do grupo de jovens em análise, pode-se constatar a variedade de atividades na quais participam, como iniciativas de representação estudantil, envolvimento em órgãos de decisão da escola e outro tipo de projetos. Essa diversidade de experiências proporciona aos/às jovens uma visão abrangente das esferas sociais e políticas, promovendo um maior entendimento dos mecanismos de participação cívica e contribuindo para a formação de cidadãos/ãs conscientes, ativos/as e comprometidos/as com a sociedade.

5.2.2. Jovens enquanto agentes para o desenvolvimento das suas comunidades – o projeto GROW.UP Maia

O objetivo geral do projeto de intervenção foi estabelecido com o propósito de envolver os/as jovens como agentes ativos/as na criação e na implementação de projetos pensados para as suas comunidades. Para alcançar esse objetivo, foram utilizadas metodologias participativas com o intuito de promover a participação e a voz dos/as jovens no processo de tomada de decisões num processo de busca de transformação social. Neste contexto, a abordagem da Investigação-Ação Participativa com jovens (YPAR) foi adotada incorporando os seus princípios e posicionando os/as jovens como especialistas das suas próprias experiências vividas e reconhecendo o seu papel como agentes de mudança social crítica (Malorni et al., 2022).

Os/As jovens foram incentivados/as a refletir sobre questões que impactam as suas vidas e a comunidade em que estão inseridos/as, empoderando-os/as para identificar

problemas e desafios e encontrar soluções concretas que respondam aos mesmos. Os principais desafios identificados foram a reduzida interação entre gerações, nomeadamente com a população idosa da região, e a falta de interação entre os/as próprios jovens. Diante dessas questões, empenharam-se em encontrar estratégias e soluções para enfrentar esses desafios, sendo que uma delas se concretizou na visita a instituições de terceira idade. Essa parceria com as instituições procurou não apenas promover uma interação intergeracional, como também reconhecer e valorizar as histórias e as vivências locais como forma de enriquecer e dar mais autenticidade à história do concelho.

A interação com essa geração refletiu-se num momento de grande significado e apropriação, uma vez que o grupo de jovens pôde identificar impactos positivos tanto em si mesmos/as como nas pessoas com quem interagiram nas instituições ao longo do projeto.

“E depois, quando comecei a perceber que estava a fazer mesmo alguma mudança no mundo, o mundo salvo seja, nesta regiãozinha aqui pequeninha. (GDF)

*“Achei uma visita muito interessante e muito significativa não só para nós mas também para as/os "jovens com idade". **Descobri e aprendi muitas coisas novas acerca da regiãozinha onde cresci.** (...) Saí de lá com o coração cheio  e com a certeza de que estou a fazer algo de bom por alguém que precisa.  Nunca me irei esquecer daqueles olhinhos de "velhinhos" cheios de felicidade por saberem que ainda existe alguém que quer descobrir mais acerca dos tempos passados e quer ouvi-los com todo o prazer.  E nem me vou esquecer dos sorrisos e dos risos que deram que me fizeram o dia.  (e, se calhar, a vida )” (testemunho jovem_padlet)*

*“A meu ver, a ida ao Centro de Dia de Crestins teve um impacto positivo não só para o projeto, mas também para eles, pois **foi possível notar que os idosos deste lar estavam felizes e animados com a nossa presença e ficaram ainda mais contentes quando souberam o interesse que nós tínhamos na juventude deles** (e as tradições que eles vivenciaram da mesma forma que familiares meus), o que despertou um sentimento de que ainda há jovens que se importam com o bem-estar dos idosos e que sempre estaremos presentes para relembrar as suas vidas.” (testemunho jovem_padlet)*

Quando os/as jovens se envolvem ativamente em projetos e atividades que procuram dar resposta a desafios por eles/as identificados e a melhorar as suas comunidades, sentem uma satisfação pela participação efetiva. Ao enfrentarem um desafio identificado por eles/as mesmos e trabalharem por ele, demonstram que têm efetivamente a capacidade de agir e de fazer a diferença nos seus ambientes. Uma das jovens refere:

“Acho que foi uma grande influência, porque assim podemos ficar retratados como alguém que fez algo, não só reclamou e ficou quieto, agiu” (GDF)

Ao superarem obstáculos e alcançarem resultados, ganham confiança nas suas competências para enfrentar desafios no futuro, pois “[a satisfação pela participação é, certamente, um contributo positivo para a autoestima e a autoconfiança” (Amiguinho, 2005, p.27). A satisfação resultante da participação ativa e do reconhecimento do impacto das suas ações incentiva-os/as a continuarem a participar em iniciativas e projetos transformadores, corroborando com a ideia anteriormente apresentada de que a participação gera participação.

A participação dos/as jovens em projetos que priorizam as suas necessidades e permitem a identificação de problemas oferece-lhes a oportunidade de pensar criticamente sobre a mudança e agir de forma efetiva para alcançá-la. O docente entrevistado reconhece desta natureza a oportunidade de realizar ações que de outra forma não seriam realizadas.

“Estes projetos são fundamentais para que os jovens tenham uma oportunidade de revelar aquilo que sem estes projetos nunca se revelaria. Projetos destes que põem em prática, que vão ao local, que obrigam a falar com as pessoas, obrigam a caminhar, obrigam a respirarem. Estes projetos permitem que os jovens, ou seja, cada um de nós, digamos assim, num sentido geral, consiga revelar energia, força, coragem, coragem no sentido de «Vamos lá, vamos fazer», que se não fossem estes projetos nunca se revelariam” [ENT_professor]

Este reconhecimento ressalta a importância destes projetos como impulsionadores de ações transformadoras, oferecendo aos/às participantes a possibilidade de se envolverem em atividades que têm um impacto real e significativo.

A capacidade de agência observada está alinhada com o que também foi constatado no projeto GROW.UP, ou seja, a capacidade dos/as jovens de possuem de “mobilizar os seus saberes, quer enquanto parte de uma juventude global, com mais destreza no domínio de contextos e ferramentas digitais, como enquanto parte de uma região, com conhecimentos específicos e situados” (Silva et al., 2022, p.162). Curiosamente, e analisando os resultados obtidos do projeto GROW.UP, podemos identificar o interesse em torno de causas comuns, como é o caso das relações intergeracionais e o património. Tal evidência mostra que as prioridades de jovens de regiões de fronteira podem cruzar-se com as preocupações de jovens de contextos urbanos, ainda que tenham sido encarados de uma forma diferente.

Na perspetiva do professor, que esteve envolvido no GROW.UP e no GROW.UP Maia, aquilo que diferencia os dois grandes projetos relaciona-se com o modo como os/as jovens perspetivam as suas regiões, e consequentemente, as oportunidades existentes, isto é, enquanto nas zonas de fronteira os/as jovens pensaram em projetos para voltarem num futuro próximo, os/as jovens da Maia pensam naquilo que podem fazer enquanto lá estão.

“Eu senti um maior sentimento de identidade, de aproximação à região, de identificação com as necessidades [GROW.UP]. Na nossa escola e no nosso projeto deste ano eu senti que ok, há coisas que nós podemos fazer. Nós podemos trazer as várias instituições para a escola, mas outros vão continuar o trabalho que eu faço, são outros a continuar o trabalho. Em Moura não, em Moura eu senti que eles no futuro, queriam voltar.”
[ENT_prof]

O professor justifica esta diferenciação pela falta (ou vasta oferta) de oportunidades:

“Uma coisa são as tais zonas de fronteira onde as oportunidades têm de ser criadas, os pólos de interesse têm que ser, muitas vezes até têm que ser construídos por quem tem interesse. Enquanto numa zona limítrofe da cidade do Porto, da segunda cidade de Portugal, esses pontos de interesse, esses chamarizes, esses pólos atrativos já lá estão e, portanto, o jovem vai atraído por aquilo que já existe.” [ENT_professor]

Apesar das motivações distintas que impulsionaram as experiências mencionadas, ambas evidenciam um desejo de mudança, de progresso e de valorização da região e da comunidade. A participação ativa e a contribuição dos/as jovens têm sido reconhecidas

como fatores-chave para impulsionar uma sociedade mais justa, equitativa, pacífica e democrática (Checkoway, 2011). Essa participação proporciona aos/as jovens a oportunidade de agir sobre questões que afetam diretamente as suas vidas e de promover melhorias significativas.

5.2.3. Escola e a sua relação com a comunidade – que potencialidades?

A escola, como espaço de educação e socialização, desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos/as jovens e na sua participação ativa na sociedade. O resultado do projeto construído pelo grupo de estudantes evidenciou a relação benéfica existente entre a escola e a comunidade. A partir dessa experiência, os/as jovens puderam vivenciar a interação entre a escola e a comunidade como uma oportunidade de aprendizagem e de ação transformadora.

Segundo o pensamento de Giroux (1997), as escolas desempenham um papel fundamental como recursos para a comunidade em geral e para o território em que estão inseridas. São espaços de imensas potencialidades e possibilidades (Abrantes, 2003; Silva, 2010) nos quais é possível discutir e resolver problemas sociais além de promoverem a emancipação dos/as indivíduos/as. A interação entre a escola e a comunidade revela-se de extrema importância, pois ambos os contextos estão intrinsecamente ligados e não podem ser pensados separadamente, uma vez que a sua participação conjunta e envolvimento são reconhecidos como relevantes (Silva & Silva, 2018). Ao considerar a interconexão entre a escola e a comunidade é fundamental compreender que os problemas e desafios existentes na sociedade e na comunidade não se restringem às portas da escola.

Ambos os contextos possuem recursos e potencialidades que quando explorados de forma adequada podem trazer benefícios significativos para todos/as os/as envolvidos/as. O docente entrevistado reconhece os projetos escolares como uma excelente oportunidade e estratégia para promover essa conexão e interação.

*“É a melhor forma de fazer a ligação entre a escola e a comunidade, ou seja, é através destes projetos que a escola se identifica com a comunidade e a comunidade identifica a escola. E este é o pontapé de partida para aquilo que eu acho que deveria ser a escola que era este polo de **integração de energias escolares, de energias educativas com as energias sociais**, com aquilo que é a sociedade” (ENT_professor)*

A sinergia e troca entre estes dois contextos podem relacionar-se com a apropriação que os/as estudantes fazem da escola, uma vez que “[o]s significados da escola são o resultado da interação das diferentes esferas da vida dos jovens estudantes, de modo que a sua combinação conduza à construção de uma trajetória relevante”²⁷ (Pereira et al., 2016, p.156), ou seja, sendo a comunidade um contexto que integra a vida de um/a jovem, a relação que a escola tem com a mesma pode contribuir para dar sentidos significativos a experiências dos/as jovens, como foi o caso do GROW.UP Maia, que através do contacto com gerações mais velhas, permitiu a reflexão dos/as estudantes relativamente ao lugar do/a outro/a.

“Eu destacaria a ida aos lares, eu acho que é quase unânime que foi uma coisa que enfim, foi diferente e foi uma experiência única e interessante, inovadora. Poder falar com as pessoas, ver outras visões, aprender...” (GFD)

A experiência vivenciada pelos/as jovens no projeto proporcionou-lhes o acesso a uma realidade até então desconhecida por alguns e algumas. Essa vivência despertou uma reflexão crítica sobre a importância da geração mais idosa na comunidade e sobre o papel que a escola pode desempenhar ao aproveitar as contribuições oferecidas pela comunidades e pelos/as seus/as residentes. Neste sentido, a escola deve dedicar-se “(...) à total formação dos alunos enquanto seres humanos, visto que o Homem é um ser complexo que contém em si o cultural, o social, o afetivo, o cognitivo e o físico” (Pereira, 2011, p.2), pois além da formação académica a escola também assume um papel fundamental na formação de cidadãos/ãs. Esta ideia pode ser corroborada pelas reflexões do docente da escola quer reconhece a importância da interação, atribuindo a ambas as partes a responsabilidade de se tornarem visíveis nos contextos educacionais.

“A escola tem de contribuir para consciências pensantes da comunidade onde estão inseridas e a comunidade também não pode olhar para a escola como se a escola tivesse muros em que a comunidade fica à porta. Não pode. A comunidade deve entrar com as manifestações culturais, deve entrar com, por exemplo, com o explicar como é que as várias profissões funcionam” [ENT_professor]

²⁷ Tradução livre da autora da citação “The meanings of school are the result of the interaction of young students’ lives different spheres so that their combination leads to the building of a relevant trajectory”

O contacto direto com o património cultural e local, possibilitado por este projeto a nível escolar, acarreta uma série de vantagens e benefícios para os/as jovens, não só na condição de estudantes, como na condição de cidadãos/ãs críticos e pensantes, uma vez que

[n]a escola, esta cultura que valoriza o processo de construção colaborativa do património cultural, a ser mobilizado por alunos e professores, implica o processo de gestão de construção das oportunidades que se desenvolve em função do modo como os alunos são instigados, estimulados, desafiados e apoiados a apropriarem-se do legado cultural, que têm ao seu dispor no seio das sociedades em que vivem (cf. Cosme e Trindade, 2013)” (Freires, 2019, p.112).

A relação da escola com a comunidade local “apresenta implicações mútuas, trazendo benefícios para a escola e para a comunidade, orientando-se por diferentes objetos, desde os/as estudantes, à própria escola, comunidade e valorização do património cultural destas regiões” (Silva & Silva, 2018, p.43) tendo-se constatado no projeto GROW.UP Maia os contributos positivos dessa implicação mútua.

Sarmiento e Oliveira (2005) destacam a importância de se trabalharem projetos escolares com a comunidade, uma vez que “trabalhando com os contextos em que as escolas se situam, o Projecto vai sendo apropriado pelos vários actores das comunidades envolvidas e, deste modo, se vai transformando de projecto escolar em projecto educativo que (...) visa promover o desenvolvimento local” (idem, pp.122-123), sendo assim atribuída às instituições escolares uma certa responsabilidade social.

Também nesta lógica, Leite et al. (2015) defendem que os contextos escolares que se abrem à comunidade possuem o papel de responder às suas necessidades a partir dos recursos que dispõem. A criação de espaços de expressão e de participação em contexto escolar, pode apresentar “o potencial de capacitar os participantes para desempenharem um papel activo na sociedade e nas suas instituições, constituindo-se num motor para o avanço social e humano, consolidando e enriquecendo a cidadania” (Silva, 2007, p.237), para além de permitir despertar competências criativas, colaborativas e democráticas.

A conexão entre a escola e a comunidade pode consistir numa abordagem resiliente tanto dos contextos escolares como das próprias comunidades. Considera-se o conceito de resiliência numa perspetiva ecológica, isto é, uma perspetiva que entende a pessoa e as suas ecologias como parte do mesmo processo (Ungar, 2012), neste caso, a escola. A resiliência das escolas relaciona-se com a sua qualidade, não só dos resultados académicos, como também do “cumprimento de um papel/função e a adaptação a

contextos escolares internos e externos em prol de percursos significativos para crianças e jovens” (Silva & Silva, 2022, p.6).

Como observado até ao momento, o contacto com a comunidade e a realidade local exercer um impacto significativo nos percursos educativos/as dos estudantes. A interação com a comunidade proporciona aos/as estudantes uma oportunidade de vivenciar experiências concretas e contextualizadas, o que reflete a relevância do contexto para as escolas resilientes (ibidem). As autoras entendem “as escolas como contextos que podem melhorar progressivamente as suas condições e ações educativas, perseguindo uma visão de sucesso que inclui não só o sucesso académico, mas também o crescimento pessoal, emocional, cívico e cultural de seus/suas alunos/as, bem como o desenvolvimento local” (idem, p.17), o que evidencia a pertinência da aplicação de projetos como o desenvolvido, que trabalha claramente todas estas dimensões, ao mesmo tempo que estabelece uma forte ligação com a comunidade.

Tendo este pensamento em consideração, a escola deve permitir que os/as estudantes assumam uma centralidade no processo educativo, “[a]té porque, quando se escutam os jovens, nos seus discursos, (re)descobrem-se novos e impensados sentidos para a escola” (Ferreira & Lopes, 2011, p.83) o que revela a pertinência dos/as jovens serem agentes do seu próprio processo educativo.

A agência pode ser facilitada pelas políticas, que apesar de muitas vezes serem vistas como limitadoras da ação podem ser potenciadoras através, por exemplo, do decreto que atribui autonomia às escolas (DL n.º 55º/2018). As escolas são assim co construtoras do currículo, com capacidades para trabalharem a cidadania e promoverem espaços de participação, sendo “um dos eixos de ação a considerar como contributo valioso de uma educação para o exercício de uma autêntica cidadania democrática [a] promoção de oportunidades de participação dos jovens quer nos espaços formais, quer nos espaços informais da escola” (Pedro & Pereira, 2010, p.751), destacando-se a relevância da existência de espaços de participação externos às salas de aula.

Considerando o papel relevante que os/as jovens poderão ter no desenvolvimento das comunidades a que pertencem, torna-se imperativo “criar espaços plurais de partilha de experiências educativas alternativas e de expressão livre, onde jovens possam expressar a sua voz e visibilidade, participando na tomada de decisão e propondo soluções criativas aos problemas que afetam as suas vidas” (Garcia, Macedo & Queirós, 2019, p.1236). O projeto GROW.UP Maia revelou que ao criar espaços para a participação dos/as jovens, estes/as são capazes de desenvolver uma reflexão crítica sobre os desafios

emergentes, de produzir conhecimento sobre os ambientes que os/as envolvem e de elaborar propostas para o desenvolvimento local. Essas ações demonstram a abordagem resiliente da escola, que se mostra disponível a novas oportunidades de crescimento.

5.3. Reflexão sobre o desenvolvimento do projeto - transferência de um modelo de trabalho do projeto GROW.UP

O projeto GROW.UP Maia trata-se de um projeto de intervenção no campo educacional que na perspectiva do autor Kilpatrick (2006), deve enfatizar os significados da experiência dos/as estudantes no processo educativo, contrariando o ensino tradicional, no qual os/as alunos/as são reduzidos à condição de “ouvintes” e recetores de conteúdo. Na sua ótica, os projetos devem ser entendidos como agir em função de propósitos, através da relação do indivíduo com o meio envolvente.

Recorrendo aos contributos de Cortesão, Leite e Pacheco (2002), um projeto no âmbito educacional constitui um espaço e um tempo privilegiado para que as/os estudantes possam relacionar-se com o conhecimento através de realizações concretas. É entendido como um recurso em que a comunidade educativa cria oportunidades para que a escola esteja no centro do conhecimento e da reflexão sobre vários tipos de problemas e questões, seja a nível social, cultural, económico, entre outros.

Esta premissa orientou a coordenação e o desenvolvimento do projeto GROW.UP Maia, tentando estar sempre atenta ao facto de relacionar o trabalho que estávamos a desenvolver com situações concretas, com enfoque especial na comunidade, na valorização local e na herança cultural, uma vez que o objetivo geral do presente projeto de estágio era precisamente que os/as jovens pensassem em projetos para a sua comunidade.

Conforme destacado ao longo da presente dissertação, o projeto de estágio em questão baseou-se na relevância do projeto GROW.UP, assumindo-se como referência e resultando na transferência de conhecimentos e de abordagens utilizadas. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados recursos importantes, que foram explorados no capítulo metodológico, permitindo obter um maior conhecimento sobre a cultura do projeto. Esses recursos incluíram a realização de uma entrevista a um dos investigadores do GROW.UP, bem como a leitura do documento “Agendas para a Juventude e as suas Comunidades” (2022).

A imersão no projeto despertou a atenção para algumas dimensões que precisariam ser abordadas, considerando a intenção de trabalhar numa lógica participativa. Tornou-se essencial estabelecer uma relação próxima e flexível com os/as jovens, a fim de garantir que se sentiam pertencentes ao projeto e não apenas participantes.

A criação de um ambiente confortável e propício à interação e comunicação foi uma constante ao longo de todo o processo.

*“Quando chegamos à sala sugeri juntarmos as mesas e sentarmo-nos à volta delas, de forma a ficarmos todos de frente uns para os outros e **para quebrar aquela ideia de que eu é que estou lá para mandar fazer**. Queria mesmo que neste encontro eles/as se sentissem confortáveis e à vontade, fomentando um **espírito afetivo**” [NT13_28.10.2022]*

Neste tipo de projetos, em que se adotam metodologias participativas, é muito importante esbater as relações de poder, para que os/as jovens possam sentir que estão verdadeiramente envolvidos/as e este imperativo acompanhou a minha ação. Esta reflexão foi feita por um dos investigadores do projeto, que caracteriza este momento como fulcral na relação com os/as jovens.

*“[...] deixar claro no início é que **os especialistas são eles**, porque eles são a nossa fonte de dados, eles são os nossos experts, nós estamos a trabalhar com eles enquanto experts do local. Eles é que sabem. Eu sou investigador, mas eu não sei nada de Elvas, não sei que realidade é aquela. **A realidade eu vou vê-la através deles, eles é que é que são os experts**” [ENT_investigador]*

Mediante o exposto, esta foi então uma das prioridades na fase inicial do projeto, garantindo que reconheciam o seu papel ali enquanto co-criadores/as de um projeto, e não apenas como participantes.

*“Para mim foi importante neste encontro esbater as relações de poder, pois inevitavelmente já olhavam para mim como “a investigadora”, a “estagiária”, mas isso não significava que eu sabia mais que eles/as, muito pelo contrário. Expliquei que neste projeto **os/as especialistas eram eles/as**, que estava ali para os/as ouvir, para aprender com o grupo, porque na verdade quem mais sabia sobre a região eram eles/as e não eu. Procurei deixar bem claro que **o objetivo era trabalharmos juntos/as, em pé de***

igualdade e em igualdade de circunstâncias e que apenas pretendia ser a mediadora de todo o processo” [NT13_28.10.2022]

Outro dos recursos que auxiliou a minha intervenção foi o flowchart das sessões no âmbito do GROW.UP, que me permitiu planificar a minha ação, ajudando-me a ter uma noção das etapas que precisaria seguir na aplicação deste projeto. As imagens seguintes dão conta dos dois esquemas utilizados em ambos os contextos, respetivamente, sendo possível observar as transferências efetuadas, bem como o acréscimo de algumas etapas.



Figura 12 - Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto no âmbito do GROW.UP retirado de “Agendas para a juventude e as suas comunidades



Figura 13- Flowchart das sessões de construção das propostas de projeto no âmbito do projeto de estágio GROW.UP Maia

Quando comparamos os esquemas é possível observar o modo como havendo uma apropriação de um modelo testado, este precisa sempre de considerar as necessidades do contexto e das pessoas e suas prioridades.

A primeira etapa é comum aos dois cenários, assumindo-se como primazia na aplicação deste tipo de projetos, a identificação e discussão das prioridades do contexto,

pois só assim é possível realizar um trabalho participado e de acordo com as verdadeiras necessidades.

As etapas 2 e 3 do segundo esquema resultam do pouco conhecimento existente acerca de projetos e atividades centrados na população jovem da região, que foi complementado com um questionário, com o intuito de compreenderem as necessidades dos/as jovens numa visão mais alargada, tentando dar-lhes resposta através de um projeto por eles/as desenvolvido. Posto isto, foi possível identificarem os problemas sociais a serem trabalhados e partir para as etapas 5 e 6, presentes nos dois esquemas. Esta fase do projeto diz respeito à identificação de critérios de qualidade de um projeto, que serviu como suporte na etapa do desenvolvimento das ideias, tendo sempre em consideração os indicadores valorizados pelos/as jovens.

A etapa 7, a da avaliação do projeto, apesar de se assemelhar à etapa 4 da imagem 14, diferencia-se na medida em que se tratou, primeiramente, de uma avaliação interna, que teve como objetivo refletir-se acerca de todo o processo e avaliá-lo, tendo em conta o envolvimento e as perceções dos/as jovens. Como forma de complementar e enriquecer essa avaliação, o projeto foi também apresentado à Direção da escola, não só com o objetivo avaliativo, mas também com o intuito de apelar à integração curricular do projeto no plano da escola.

A nona etapa GROW.UP Maia corresponde à etapa 5 do projeto GROW.UP e rege-se pelo mesmo objetivo: apresentar o projeto à comunidade alargada, nomeadamente, à comunidade académica e também à comunidade da escola onde o projeto foi realizado. Foi de grande importância envolver a comunidade educativa, garantindo que as escolas e os/as demais estudantes tivessem conhecimento não apenas do trabalho realizado, mas também das potencialidades a ele inerentes. Além disso, a comunidade académica desempenhou um papel crucial na divulgação do tipo de trabalho desenvolvido na área das Ciências da Educação, resultante do projeto GROW.UP, desenvolvido nessa mesma área.

Para concluir, é possível constatar que o programa desenvolvido pelo GROW.UP, embora tenha sido concebido para um contexto específico, possui na sua organização flexibilidade suficiente que permite a adaptação e replicação noutros contextos.

5.4. Monitorização e avaliação do percurso de estágio: construir um olhar avaliativo

O processo de monitorização e avaliação de qualquer intervenção é de extrema importância por várias razões. Primeiramente, permite avaliar o impacto e a eficácia da intervenção em relação aos objetivos propostos. Ao monitorar e avaliar regularmente os resultados e o progresso de intervenção é possível identificar eventuais desafios ou áreas de melhoria que precisam ser abordados. Além disso, através deste processo é possível obter o feedback das pessoas envolvidas na intervenção, de modo a perceber as necessidades e expectativas e promover a participação ativa através de um processo de aprendizagem participativo (Nascimento & Capucha, 2017).

Considerando que este percurso de estágio incidiu a sua ação sobre um projeto de intervenção, a monitorização e a avaliação revelam-se dimensões essenciais de um projeto.

Assume-se assim, que a avaliação consiste

“no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ou interessadas no projecto pensam criticamente sobre os objectivos planeados (incluindo sobre as teorias implícitas e explícitas que lhes subjazem), aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos” (Capucha, 2008, p.8).

Importa ressaltar que a monitorização e a avaliação deste projeto primaram-se por se enquadrar numa abordagem participativa e subjetiva, uma vez que se tratou de uma experiência participada do início ao fim, com os/as jovens estudantes. Estes momentos contaram com a participação de todos/as os/as envolvidos/as na tomada de decisões, valorizando-se sempre as suas opiniões e percepções.

Ao abordar o processo de monitorização, é relevante salientar que esta atividade “destina-se a induzir mecanismos de reflexão que permitam aos próprios atores reavaliarem a ação e introduzirem as mudanças que se vão justificando” (Leite, 2003, p.51) e que visa criar espaços de reflexão crítica que impulsionem a introdução de ajustes pertinentes. No contexto do projeto em questão, o processo de monitorização ocorreu por meio de diversas abordagens. Primeiramente as notas de terreno foram utilizadas como instrumento para refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas. Além disso, nos momentos iniciais dos encontros eram realizadas perguntas que estimulavam a reflexão e a revisão das decisões tomadas possibilitando uma análise coletiva do trabalho

desenvolvido, identificando pontes fortes e áreas que poderiam ser aprimoradas. Por fim, foi aplicado um questionário e organizada uma conversa no final do primeiro período com o intuito de obter as percepções dos/as jovens acerca do trabalho realizado até então.

Ao adotar estratégias de monitorização foi possível obter uma visão abrangente do desenvolvimento do trabalho e realizar uma reflexão profunda sobre as abordagens utilizadas no projeto. Por meio desse processo foi possível identificar as preferências dos/as jovens em relação às formas de trabalho, observando quais dinâmicas eram mais apreciadas e quais despertavam menor interesse. A monitorização permitiu uma compreensão mais aprofundada dos sentimentos dos/as jovens em relação ao projeto, sendo possível identificar o grau de envolvimento e de satisfação em relação às atividades desenvolvidas. Também permitiu identificar que certas competências estavam a ser desenvolvidas permitindo que fossem enfatizadas e aprimoradas no período seguinte.

*“Até agora, participar nas atividades que se foram desenvolvendo permitiu-me expandir a **minha capacidade de comunicação**, ajudou a melhorar a minha postura em público (perante um auditório de pessoas) e ajudou-me a pensar nas minhas situações do dia a dia e nos meus objetivos de um modo diferente. Com o trabalho em grupo realizado ao longo do projeto, consegui adquirir uma postura que pude aplicar nos **trabalhos colaborativos** em contexto escolar na minha turma e em diversas disciplinas”* (questionário de monitorização do 1.º período)

“Gostei mais de elaborar o questionário pois não tinha ideia da quantidade de etapas é que tínhamos de ultrapassar para atingir um questionário “perfeito” e, por conseguinte, de ver as respostas dadas.” (questionário de monitorização do 1.º período)

“Gostei muito de planear o que iríamos fazer e como atuar, porque, pessoalmente, adoro a parte de organizar e planear.” (questionário de monitorização do 1.º período)

“Até agora o que mais gostei de fazer foi todo o brainstorming que levou à criação do nosso atual projeto” (questionário de monitorização do 1.º período)

“O que mais gostei de fazer foi divulgar às turmas do Secundário o que se havia desenvolvido nas primeiras semanas.” (questionário de monitorização do 1.º período)

A monitorização mostrou-se igualmente relevante no que diz respeito à percepção dos/as jovens em relação à minha postura e ao meu trabalho como coordenadora. Nesse período, encontrava-me perante um sentimento de insegurança e reticência em relação às minhas ações e à forma como estabelecia vínculos com os/as estudantes. As opiniões expressas pelos/as jovens desempenharam um papel tranquilizador e proporcionaram uma sensação de validação.

“A doutora Catarina também tem sido prestável e atenciosa mostrando sempre preocupação em relação à nossa disponibilidade em relação à escola.” (questionário de monitorização do 1.º período)

Conforme mencionado anteriormente, as notas de terreno desempenharam um papel importante na monitorização da minha própria atividade. Ao escrever sobre as minhas ações e experiências acaba também por refletir criticamente sobre elas. Especificamente, a gestão do tempo e a organização durante as sessões foram aspetos em que pude identificar áreas de melhoria. Em algumas ocasiões percebi que estabelecia demasiados objetivos para um único encontro, o que resultava na falta de realização dos mesmos. Esses objetivos excessivos revelaram-se irrealistas e não levavam em consideração o tempo de trabalho adequado para os/as jovens. Essa análise crítica das minhas ações permitiu-me reconhecer a importância de estabelecer metas realistas e ajustadas ao tempo disponível, garantindo assim um ambiente de trabalho produtivo.

“Com isto apercebi-me que tenho de ser um pouco mais realista com os objetivos que coloco em cada sessão, porque nem sempre corre tudo como esperado e as tarefas por vezes demoram mais tempo do que eu pretendia, mas não posso ver isso como algo negativo, tenho de compreender que o importante é que eles/as façam as suas tarefas no seu tempo e no seu ritmo.” [NT29_20.01.2023]

As diferentes reflexões traduziram-se numa autoavaliação que é entendida como um caminho para a aprendizagem (Guerra, 2003; Viera, 2013), o que torna pertinente refletirmos sobre as nossas ações, criticá-las, reconhecer os nossos erros e aprender com eles de forma a melhorarmos as nossas práticas. A monitorização constante é simultaneamente um processo de autoavaliação e de autoconhecimento no qual nos

analisamos enquanto profissionais e também as nossas práticas e resultados, com o intuito de aperfeiçoar as nossas ações.

O acompanhamento e a monitorização realizados ao longo do projeto, possuem um carácter avaliativo, mas não substituem a necessidade de uma avaliação no final do projeto, pois é muito importante que se tenham dados que nos permitam analisarmos os efeitos, de forma a apreciarmos o valor global do que foi feita.

Sendo a avaliação um processo de aprendizagem participativo é imperativo que os/as jovens estejam também envolvidos/as nesta fase continuando a adotar uma lógica participativa e também porque a avaliação assume um carácter empoderante quando envolve todas as partes interessadas, pois revela que não nos importou apenas a sua participação no projeto, como também a sua perceção e opinião sobre todo o processo. O momento de avaliação proporcionou uma oportunidade para uma reflexão abrangente sobre todo o trabalho realizado, permitindo uma análise aprofundada das aprendizagens adquiridas e o impacto da intervenção realizada (Fetterman, 2001).

No GDF com os/as jovens foram discutidas as competências trabalhadas e desenvolvidas, como já foi mencionado anteriormente, mas também as formas de trabalho, nomeadamente a do trabalho em equipa, que se refletiu numa experiência positiva para os membros do grupo.

“Foi muito, mas muito melhor do que trabalhar com a minha turma.” (GDF)

*“Eu achei fácil. Eu achei fácil trabalhar, **realmente eu gostei muito de trabalhar com vocês.** Demo-nos super bem” (GDF)*

*“Eu acho que em termos de trabalho de equipa, **acho que de facto trabalhámos extremamente bem.** De vez em quando eu e o João andávamos a discutir História e opiniões, mas também é preciso.” (GDF)*

*“**É uma oportunidade de ouvir ideias e opiniões de cada um dos participantes do projeto e de eu próprio partilhar as minhas ideias e opiniões.** A partir disto, é possível dialogar entre nós de modo que de pontos de vistas individuais conseguir-se-á chegar a algo que agrade ou seja aceite por todos.” (questionário de monitorização do 1º período)*

A efetiva colaboração e o intercâmbio de ideias e perspetivas alcançadas no trabalho em equipa são evidências concretas do que se espera de um/a estudante de acordo

os princípios do PASEO, ou seja, que seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PASEO, 2017, p.16).

A fase da avaliação também proporcionou a compreensão de percepções externas sobre o envolvimento e participação dos/as jovens como evidenciado pelo orientador local, que descreveu essa participação como benéficas em três aspetos distintos, como é possível ver destacado na unidade de registo:

*“As três coisas e os três aspetos que me parecem ser fundamentais para mim, daquilo que eu fui tirando as minhas notas foi: **identificação, saber que o lugar do outro é o meu lugar**, e depois a **atividade ser significativa**. Significativa no sentido em que foi integrada por cada um deles. Cada um deles começou a perceber que até faz e até consegue fazer, este sentimento de " eu jovem cresci ao fazer este trabalho". [ENT_professor]*

A interação com os/as jovens também proporcionou uma compreensão do meu desempenho e do meu papel como coordenadora do projeto. Como estudante em formação e em constante processo de aprendizagem isso é de grande significado, pois permite-me refletir sobre as minhas práticas e aprimorá-las no futuro. As percepções do grupo de jovens em relação ao meu trabalho foram bastante positivas e encorajadoras, como é possível constatar nos excertos extraídos do questionário de avaliação.

*“Penso que a Catarina foi bastante aberta para mim e para o resto do grupo, que **soube realmente ouvir e colocar em prática os nossos objetivos** conseguiu saber **aproveitar a criatividade de todos nós e organizar tudo de forma que tivéssemos hipótese de nos manter a par de todo o projeto** e também ajudar a ter uma visão do decorrente projeto mais amplo.” (questionário de avaliação)*

*“Acredito que, enquanto coordenadora, mantiveste-nos sempre na linha, **orientando-nos e de certa forma ensinando-nos**. Saberíamos, por isso, que qualquer coisa que precisássemos, uma orientação, uma opinião, um conselho, sobre o nosso trabalho, poderíamos sempre contar contigo.” (questionário de avaliação)*

Ao refletir sobre a minha trajetória e também a avaliando, reconheço como um ponto forte a oportunidade de coordenar um projeto que resultou em produtos significativos para os/as jovens e contribuiu para o desenvolvimento de competências e

aptidões. Destaco também a possibilidade de interagir com outros/as profissionais e trabalhar em rede, permitindo-se entrar em contacto com diferentes áreas e aprender mais sobre elas, em particular sobre o papel da Educação Social no contexto escolar.

*“Com esta aproximação ao trabalho da Educadora Social consigo perceber que se trata de um **trabalho complexo, abrangente e multidisciplinar**, pois está em constante contacto com a CPCJ e o Tribunal de Menores, tendo que estar a par de leis e medidas de proteção.” [NT40_3.03.2023]*

*“O facto de a educadora ter permitido que assistisse a conversas com Encarregados/as de Educação **fez com que tivesse acesso a uma realidade ainda um pouco explorada**, retirando várias aprendizagens acerca do modo de como nos devemos dirigir e comunicar, dos relatórios que se fazem, e acima de tudo, da postura que devemos adotar.” [NT40_3.03.2023]*

O trabalho em rede desempenha um papel fundamental no contexto escolar, pois permite a colaboração entre diferentes profissionais e saberes permitindo abordagens mais abrangentes e integradas. A colaboração entre profissionais promove ainda uma aprendizagem colaborativa contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais como por exemplo a comunicação e a liderança ao mesmo tempo que enriquece as experiências educativas dos/as estudantes. Esta interação constante com a equipa multidisciplinar desencadeou uma reflexão acerca do lugar das Ciências da Educação numa escola:

*“Conhecer os vários gabinetes e os vários serviços que a escola oferece faz-me pensar sobre o **lugar que as Ciências da Educação têm num lugar como este**. Trabalhar e partilhar opiniões com outra profissional **obriga-me a querer pensar fora da caixa e também um pouco diferente, pensando nas inúmeras possibilidades de lidar com uma situação**. Como na licenciatura já tive a oportunidade de estagiar num Gabinete de Mediação, **pude contribuir com algumas aprendizagens que adquiri**, mas mesmo neste projeto que estou a coordenar, faz-me olhar para os outros projetos da escola e pensar noutras formas de o pôr em prática, pois os públicos também são muito diferentes. Vejo as Ciências da Educação, numa escola como noutro lugar qualquer, como uma **oportunidade de se pensar não só de forma diferente, como de várias formas**, pois sendo as escolas lugares tão diversificados obriga-nos a pensar em vários modos de atuar.” [NT29_20.01.2023]*

O contexto de estágio permitiu-me compartilhar conhecimentos e perspectivas da área das Ciências da Educação com os/as profissionais da escola e também com os/as jovens. Essa partilha resultou do pedido de colaboração em atividades gerando interesse e reconhecimento por esta área. O reconhecimento do Diretor da Escola reforçou ainda mais a sensação de dever cumprido, pois demonstrou que o meu envolvimento e contribuição foram apreciados e tiveram um impacto positivo no contexto educativo.

*“As palavras do Diretor à apresentação do nosso projeto e da proposta foram mesmo muito importantes para mim, enquanto estudante, pois **reconheceu as competências da nossa área, reconheceu o facto de ter criado um espaço para trabalhar a cidadania, para trabalhar as prioridades e necessidades dos/as jovens**, parabenizando o método de trabalho utilizado e as competências trabalhadas.” [NT46_23.05.2023]*

Ainda, o discurso do Vice-Diretor durante a apresentação pública na faculdade, em nome de toda a equipa da Direção, contribuiu para uma validação de todo o meu trabalho na instituição, reconhecendo a minha atividade como um trabalho de qualidade e de relevância para a comunidade educativa, o que, para mim, enquanto estudante em formação, se reflete numa vontade de no futuro querer fazer mais e melhor, utilizando todas as aprendizagens e experiências adquiridas no contexto de estágio.

Em suma, procedendo a uma avaliação geral do projeto GROW.UP Maia identifico como ameaça a continuidade do projeto na escola, uma vez que foi um projeto pioneiro e não contará mais com a minha coordenação. A apresentação do projeto à Direção teve repercussões favoráveis, uma vez que a Direção manifestou o interesse em discuti-lo e considerá-lo no PAA do próximo ano letivo.

A experiência de estágio proporcionou-se a oportunidade de explorar áreas nas quais ainda não havia atuado, permitindo-me expandir os meus conhecimentos e as minhas competências, quer a nível pessoal como a nível académico e profissional.

Parte VI

Considerações Finais

Retomando ao objetivo geral deste estágio importa lembrar que este consistia em promover a participação dos/as jovens na construção e na implementação de projetos com recurso a metodologias participativas. A par deste objetivo, também se pretendia analisar o papel que a escola tem no desenvolvimento de projetos deste género, revelando-se pertinente neste momento final refletir sobre a forma como os objetivos foram concretizados e qual o impacto.

A tabela presente na parte IV²⁸ dá conta da materialização dos objetivos específicos traçados, anteriormente à intervenção, e reflete o processo colaborativo e participativo que caracterizou o trabalho com os/as jovens e reflete também muito daquilo que a literatura já nos tinha apresentado: de facto, os/as jovens “são capazes de mobilizar os seus saberes, quer enquanto parte de uma juventude global, com mais destreza no domínio de contextos e ferramentas digitais, como enquanto parte de uma região, com conhecimentos específicos e situados” (Silva et al., 2022, p.130). O projeto elaborado pelo grupo de jovens do GROW.UP Maia evidencia este domínio das plataformas digitais como um recurso para procurar responder aos desafios identificados. Com a construção de um roteiro digital, o projeto possibilitou trabalhar o desafio das relações intergeracionais ao mesmo tempo que pretende ser utilizado para fomentar a interação das pessoas jovens da região.

Com efeito, analisar e discutir o papel da escola na implementação deste tipo de projetos levou-nos a compreender as potencialidades inerentes ao mesmo, nomeadamente no que diz respeito às competências mencionadas nos documentos nacionais e internacionais examinados na introdução, como das competências esperadas no PASEO. Ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PASEO, 2017, p.16) são exemplos de competências identificadas, não só pelo grupo de jovens, como pelo professor e membros da Direção, que foram desenvolvidas no âmbito deste projeto.

O confronto com diferentes áreas curriculares e do saber ao longo do processo, originou o desenho de uma proposta baseada em atividades que trabalhem disciplinas de uma forma significativa e situada, apropriando-se dos recursos da própria região, nomeadamente, das pessoas da comunidade (Sarmiento e Oliveira, 2005; Silva, 2007; Silva & Silva, 2018) enfatizando o papel relevante que a escola detém na construção de um saber situado e na construção da relação escola-comunidade.

²⁸ Tabela 2, pp. 74-77

Esta articulação e integração curricular que se propõe, decorre da necessidade de se quebrarem muros disciplinares, como referiu o professor entrevistado, e de se dar sentido às aprendizagens dos/as alunos/as e oportunidades de participação, através de um trabalho cívico e participativo, mostrando que o trabalho com a comunidade e com a própria região local pode dar-se de inúmeras formas, sem se desprezar o saber.

Neste cenário, a escola, enquanto instituição socializadora e responsável pela formação de um/a aluno/a “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (PASEO, 2017, p.16), assume-se como um contexto privilegiado para se fomentar a participação dos/as jovens em projetos que trabalhem a cidadania, uma vez que, para além da participação se constituir num direito e num dever fundamental de cidadania, é também um exercício democrático precioso, no sentido em que possibilitam a partilha de responsabilidades, compromissos, discussão de diferentes pontos de vistas sociais e políticos, vai afetar a vida do próprio indivíduo e simultaneamente da comunidade.

Além do projeto de estágio desenvolvido, os/as jovens também mostraram envolver-se noutro tipo de projeto e atividades oferecidos pela escola, o que revela a pertinência e a importância de serem criados espaços de participação nos contextos escolares que permitam aos/às jovens não só apropriarem-se da escola (Abrantes, 2003) como assumirem-se como pessoas capazes de olhar criticamente a realidade e propor mudanças (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Silva, 2010).

A replicação do projeto GROW.UP neste contexto de intervenção evidenciou a flexibilidade na sua organização permitindo a sua aplicação num contexto diferente daquele para que foi inicialmente pensado. Corroborou ainda a ideia de que “[o]s interesses e prioridades de jovens de regiões de fronteira podem, em larga medida, ser partilhados com jovens de outros lugares, de contextos urbanos, nacionais ou globais” (Silva et al, 2022, p.23) ao serem explorados alguns dos temas que também se assumiam como prioridade em contextos de fronteira.

A replicação do projeto GROW.UP não apenas demonstra a sua adaptabilidade a diferentes contextos, como também evidencia a sua relevância nos contextos educativos. Desde o seu planeamento inicial, o projeto GROW.UP Maia foi concebido de forma a permitir a sua continuidade no futuro, independentemente da permanência dos/as envolvidos/as, possibilitando que outras pessoas pudessem integrar o projeto. Por esse mesmo motivo, o documento elaborado e apresentado à Direção da Escola inclui todas as etapas do projeto, assim como as propostas de atividades concebidas pelos/as jovens,

possibilitando que qualquer pessoa consiga dar continuidade, observando-se assim a grande particularidade deste projeto: o poder sair, mas o projeto ficar. Três elementos do grupo de jovens do GROW.UP Maia seguem para o Ensino Superior, mas ficam dois que podem dar força e visibilidade ao projeto que descreveram como importante nas suas trajetórias educativas.

Em suma, este trabalho pretende relevar o papel social que a escola detém na formação dos/as alunos/as e de como essa formação pode ser apoiada por projetos similares, que têm como premissa encarar os/as jovens enquanto agentes e enquanto atores de mudança da sua própria comunidade e vida, através das várias formas de participação.

Espaços profissionais para a formação em CE em contexto escolar

Já foi sendo mencionada a pluralidade de atividades e competências que o contexto de estágio me proporcionou, importando agora nesta fase final refletir sobre as várias dimensões que as Ciências da Educação podem assumir num contexto escolar.

No que diz respeito ao estágio, este constitui-se no ponto de interseção entre a ação prática e a reflexão teórica, no qual o/a profissional deve olhar de forma crítica a realidade que o rodeia.

Como qualquer intervenção social e educativa, é necessária uma sensibilidade na compreensão dos sujeitos e do próprio contexto, de forma a trabalhar com as pessoas e não para ou apesar delas (Menezes, 2010).

Atendendo a este princípio, o/a profissional de Ciências da Educação deve pautar-se de um conjunto de valores que acompanhem uma boa prática, como é o caso da escuta ativa e do observar para além do observável, de modo a possibilitar uma interação mais próxima e significativa com o contexto de intervenção. Compreender a realidade, neste caso a cultura escolar, compreender os/as jovens e estar atenta aos seus desafios de forma a poder ajudar, foi crucial para que a minha intervenção fosse promotora de sentido, na qual se refletiu a aprendizagem como um processo horizontal e coletivo.

As Ciências da Educação permitem o cruzamento de várias dimensões, nomeadamente a educativa e a social e isso tornou-se evidente na realização deste estágio, e neste sentido, atendendo à necessidade de “responder às diversas problemáticas sociais, as CE podem aliar o trabalho educativo ao social numa visão mais ampla quer de

prevenção, quer de ressocialização (...)” (Antunes et al., 2019, p.68), o que se traduziu no trabalho entre a escola e a comunidade.

Este cruzamento é emergente, pois dada a crescente complexidade do mundo atual e de todos os desafios sociais, culturais e étnicos que se apresentam na escola, é necessário um olhar cuidado e reflexivo que permita compreender tais fenómenos, pois está claro que “[o] papel das CE é crucial para a compreensão da complexidade de que se rodeiam os fenómenos sociais e educacionais” (idem, p.66).

A escola presencia uma complexa diversidade de desafios, o que justifica a necessidade de uma presença marcante desta área do conhecimento que se caracteriza pelo carácter pluridisciplinar, potenciando uma intervenção mais abrangente. Se atentarmos àquilo que Nóvoa (2006) indica como uma necessidade da educação atual, percebemos que “o ‘novo’ espaço público da educação chama os professores [e os alunos] a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (Nóvoa, 2006, p.12). Tal afirmação corrobora o que Santos (2012) defende ser uma característica essencial de toda a intervenção comunitária que visa promover uma aprendizagem significativa. A autora afirma que é

“através de um esforço multidisciplinar, que se consegue alcançar os objetivos da intervenção comunitária, como o é o desenvolvimento dos indivíduos na comunidade, promovendo o aumento da consciência geral dos indivíduos acerca dos ambientes/contextos que os rodeiam e ao estilo de vida da comunidade” (Santos, 2012, p.19).

A conceção, gestão e avaliação de projetos curriculares, sócio-educativos e/ou comunitários é precisamente uma das competências compreendidas no perfil de um/a Mestre em Ciências da Educação, o que fundamenta a pertinência desta área científica nos contextos escolares. Adicionalmente, uma das coisas que mais me fez sentir orgulhosa e realizada nesta experiência de estágio, foi precisamente o reconhecimento dado às Ciências da Educação e o requisito de certas funções da minha parte por reconhecerem que podia contribuir com algo diferente.

“As palavras do Diretor à apresentação do nosso projeto e da proposta foram mesmo muito importantes para mim, enquanto estudante, pois reconheceu as competências da nossa área” [NT46_23.05.2023]

Esta articulação de saberes permite ao/a profissional o desempenho de vários papéis e um trabalho multi e interdisciplinar com outros/as profissionais, como foi o caso da Educadora Social, da Psicóloga e dos/as docentes,

“Conhecer os vários gabinetes e os vários serviços que a escola oferece faz-me pensar sobre o lugar que as Ciências da Educação têm num lugar como este. Trabalhar e partilhar opiniões com outra profissional obriga-me a querer pensar fora da caixa e também um pouco diferente, pensando nas inúmeras possibilidades de lidar com uma situação.” [NT29_20.01.2023]

O trabalho em rede e de carácter tão abrangente espelha as competências da intervenção no quadro “de situações e problemas educacionais e de formação identificados; de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação, nomeadamente no âmbito das cidades educadoras, da vida das escolas, da igualdade e diversidade, da proteção social, da produção e acesso à cultura”.²⁹

As Ciências da Educação revelam-se pertinentes neste tipo de projetos de cariz socioeducacional, pois “[p]ensamos que os vários dispositivos discursivos se foram, progressivamente, articulando na problematização e materialização do papel do educador na esfera da intervenção socioeducativa” (Antunes et al., 2019, p.69), possuindo as ferramentas e os recursos necessários para potenciar a mudança social assente nos valores da cidadania.

As CE permanecem uma área ainda muito circunscrita “[pela] invisibilidade que (...) ainda tem junto de entidades empregadoras e a inexistência de um campo profissional próprio e específico para os/as licenciados/as em Ciências da Educação” (Costa, Coelho & Moreira, 2007, p.63), o que faz com que esta experiência se tenha tornado numa oportunidade única de colocar em prática tudo aquilo que aprendi ao longo dos meus anos de formação e afirmar o lugar das Ciências da Educação numa escola.

Sendo esta uma fase marcada pelas “(...) interrogações em torno da capacidade de dar este salto, do mundo da formação para o mundo do trabalho, isto é, do mundo da produção da qualificação para o mundo da “exercitação” das competências” (Vaz, 2009, p.59) observar a cultura escolar, coordenador um projeto deste tipo e ainda acompanhar o desempenho dos demais serviços da escola, permitiu-me não só perceber que as escolas

²⁹ Informação retirada do site
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2022

são realmente o palco no qual mais anseio atuar, como compreender o lugar e os diferentes papéis que posso assumir num contexto tão diversificado.

“Vejo as Ciências da Educação, numa escola como noutra lugar qualquer, como uma oportunidade de se pensar não só de forma diferente, como de várias formas, pois sendo as escolas lugares tão diversificados obriga-nos a pensar em vários modos de atuar.”
[NT29_20.01.2023]

Por fim, é de suma importância ressaltar a significância que esta experiência de estágio teve na minha trajetória, visto que possibilitou um crescimento tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Todos os momentos vivenciados desempenharam um papel crucial, inclusive aqueles que foram permeados pela angústia e ansiedade de enfrentar algo novo e ansiedade de cometer erros. A gestão do tempo, a organização, a planificação, o fazer as tarefas mais simples às mais complexas marcaram o meu percurso e contribuíram para o meu processo de aprendizagem.

*“Há realmente inúmeras tarefas que, quando comecei o meu estágio, não fazia ideia de que pudessem ser tão complexas ou um exercício difícil, no entanto, a minha presença neste contexto fez-me contactar **com diferentes experiências que estão sempre presentes em qualquer tipo de trabalho** e que me ajudaram a ficar mais confortável nesse tipo de situações, como o simples facto de pedir a colaboração ou a ajuda de um/a colega, fazer cartazes, passar pela Direção para a sua aprovação, enviar emails, organizar atividades, entre outras coisas.”* [NT43_17.03.2023]

A experiência de estágio em Ciências da Educação revelou-se extremamente enriquecedora e proporcionou uma profunda reflexão sobre as competências inerentes a esta área do conhecimento. Pude desenvolver competências específicas do/a Mestre em CE como a capacidade da análise crítica de dispositivos, contextos e projetos socioeducativos de educação formal e não formal; a conceção, gestão e avaliação de um projeto socioeducativo; a intervenção no quadro de situações e problemas educacionais identificados; a consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e atividades educativas.

A coordenação do projeto que assumiu um destaque em toda a minha atividade exigiu uma atuação pautada na organização e na comunicação, percebendo a importância de ser uma agente facilitadora, capaz de criar um ambiente propício à participação ativa dos/as jovens, promovendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. A

avaliação do projeto, por sua vez, evidenciou a necessidade de adotar uma abordagem reflexiva e sistemática, utilizando instrumentos adequados para analisar o impacto da intervenção educativa. Nesse sentido, compreendi a importância de utilizar as competências das Ciências da Educação de forma consciente e crítica, considerando as especificidades do contexto escolar e as necessidades dos/as estudantes. A capacidade de adaptação, flexibilidade e a empatia foram elementos-chave para enfrentar os desafios encontrados e promover uma intervenção educativa significativa.

O domínio do Mestrado “Juventudes, Desenvolvimento Regional e Justiça Social: Escolas e Comunidades Resilientes” está diretamente relacionado com o projeto de estágio implementado, o GROW.UP Maia, o que permitiu uma abordagem mais informada e consciente ao lidar com os/as desafios enfrentados pelos/as jovens, através das ferramentas teóricas e práticas para entender a complexidade das questões sociais e educacionais relacionadas com as juventudes. Além disso, a ênfase na resiliência e na construção de escolas e comunidades resilientes está alinhada com os objetivos do projeto GROW.UP Maia ao promover a participação ativa dos/as jovens na construção e implementação de projetos para as suas comunidades, trabalhando, ao mesmo tempo a capacidade de resiliência da escola.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Aires, Luísa (2015). *Paradigma Qualitativo E Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alves, Natália (2008). *Juventude e inserção profissional*. Lisboa: Educa.
- Amado, João & Silva, Luciano Campos (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguiinho, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.
- Antunes, Fátima & Barros, Raquel (2019). Janus in Governance: Interpellations Around an Educational Policy of Community Intervention in Portugal. *Education policy analysisarchives*. 27(27), 1-24.
- Apple, Michael W. & Franklin, Barry. (1999). *História do currículo e o controlo social*. In Apple, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael W. (1995). *Education and Power*. London: Routledge. (2ª Ed.).
- Araújo, Helena Costa & Silva, Sofia Marques (2007). Interrogando masculinidades em contexto escolar: mudança anunciada? *Fórum Sociológico*, pp. 89-117.
- Barbosa, Inês & Ferreira, Fernando (2019). Investigação participativa e compromisso com a transformação do Mundo. *Diálogos com Paulo Freire. Educação Sociedade e Culturas*, 197-215.

Barbosa, Inês (2020). Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, 69-89.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bessant, Judith (2004). Mixed messages: youth participation and democratic practice. *Australian Journal of political science*, 39 (2), 387-404.

Biesta, Gert (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bodgan, Roberto & Biklen, San (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bolivar, António (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Bonatto, Andréia; Barros, Caroline; Gemeli, Rafael; Lopes, Tatiana (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Brasil.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1983). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

Bourdieu, Pierre. (1989). *A juventude é apenas uma palavra*. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Bourdieu, Pierre (1991). *Estruturas sociais e estruturas mentais*. *Teoria & Educação*, 3, 113-119.

Bourdieu, Pierre (2001). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre (2003). *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. Editora Unesp.

Bourdieu, Pierre (2008). *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papyrus Editora.

Brites, Maria José (2015). *Jovens e Culturas Cívicas. Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. [Livros Labcom](http://www.livros.labcom.org).

Bronfenbrenner, Urie (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (pp. 187-249). JAI Press.

Caetano, Pedro (2018). Melhorar o mundo, a escola e a si próprio: os caminhos entrecruzados da experiência juvenil. *ETD – Educação Temática Digital*, 20(2), 413-433. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8650671>

Cammarota, Julio, & Fine, Michelle (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.

Canário, Rui (2003). O impacto social das ciências da educação. O Estado da Arte em Ciências da Educação: Actas do VI Congresso da SPCE, VI.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Batista, Isabel; Caetano, Ana Paula; Amado, João; Azevedo, Maria & Castanheira, Pais (2021). Carta Ética. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Casa-Nova, Maria José (2009). *Etnografia e Produção de conhecimento*. Reflexões Críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses. Lisboa, ACIDI.

Cassab, Clarice (2011). Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. *Revista de história, Juiz de Fora*, 17(2), p. 145-159.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, 31, 7-18.

Checkoway, Barry (2011a). Community development, social diversity, and the New metropolis. *Community development Journal*, 46, 5-14.

Checkoway, Barry (2011b). What is youth participation?. *Children and Youth Services Review*, 33, 340–345.

Checkoway, Barry, Pothukuchi, Kameshwari & Finn, Janet (1995). Youth Participation in Community Planning: What are the Benefits?. *Journal of Planning Education and Research*, 14(2), 134–139.

Checkoway, Barry; Allison, Tanene & Montoya, Collen (2005). Youth participation in public policy at the municipal level. *Children and Youth Services Review*, 27, 1149–1162.

Comissão Europeia. Portal Europeu da Juventude. https://youth.europa.eu/home_pt

Correia, José Alberto (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto

Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto (2002). Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar in *Trabalhar por projectos em educação*, Porto: Porto Editora, pp 22- 32.

Costa, Alexandra Sá; Coelho, Orquídea & Moreira, Rui (2007). Os licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 39-65.

Costa, Ana Rute, Silva, Sofia Marques & Fernandes, Francisco (2015). O Envolvimento de jovens no ambiente construído da escola. Do espaço físico ao espaço educativo . *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 44, 2015, 67-85.

Direção-Geral da Educação (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Farthing, Rys (2010). The politics of youthful antipolitics: representing the ‘issue’ of youth participation in politics. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 181-195.

Farthing, Rys (2012). Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour’s Youth Policies as a Case Study. *Youth & Policy*, 109(109), 71–97.

Feixa, Carles (1996). *Antropologia de las edades*. In Prat & Martinez (orgs.). *Ensayos de Antropologia Cultural. Homenage a Claudio Esteva – Fabregat*. Barcelona, Ariel.

Ferreira, Elisabete & Lopes, Amélia (2011). O Gosto e o Desgosto da Escola – Cidadania, Democracia e Lógicas de Participação Juvenil nas Escolas. Guimarães: Centro de Formação de Professores Francisco da Holanda.

Fetterman, David M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. ThousandOaks, CA: Sage.

Fino, Carlos (2019). Os contextos de intervenção, as ciências da educação e o senso comum. In Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo, António Magalhães, Manuela Ferreira. *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*. (86-95). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos*. Oeiras: Celta.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freires, Thiago & Pereira, Fátima (2018), Living in between: Schooling processes of working-class students *Educar* 2018, vol. 54/1, 31-47.

Freires, Thiago (2019). *Sentidos da escola em contextos periféricos: narrativas de jovens brasileiros e portugueses*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Garcia, Ana; Macedo, Eunice & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: como pessoas jovens (re)criam cidadania?. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 14(3), 1230-1250.

[Garcia, Joe](#) (2012). O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2012, 12(35), 211-232. ISSN 1981-416X.

Gil, António (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Gohn, Maria Glória (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47).

Gonçalves, João (2015). O envolvimento de crianças e jovens num modelo de gestão territorial participada ao nível local. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Guerra, Miguel Ángel Santos (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Hart, Roger A. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. UNICEF: Innocenti Essays (Vol. 4).

Hart, Roger A. (1993). La participacion de los ninos: De la participacion simboloca a la participacion autentica. UNICEF: Oficina regional para América Latina e el Caribe.

Hoskins, Bryony; Janmaata, Jan, & Villalba, Ernesto (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446. doi:10.1080/01411926.2010.550271

Kelleher, Cathy, Seymour, Mairéad & Halpenny, Ann M. (2014). Promoting the Participation of Seldom Heard Young People: A Review of the Literature on Best Practice Principles. Research funded under the Research Development Initiative Scheme of the Irish Research Council in partnership with the Department of Children and Youth Affairs.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (2007). Participatory Action Research. *Communicative Action and the Public Sphere*. 271-331.

Kilpatrick, William (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Leite, Carlinda (2003). *Projectos curriculares da escola e da turma*. ASA: Porto.

Lessard-Hebert, Michelle (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Paulo; Aranda, Maria Alice, & Lima, Antonio (2012). Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensaio*, 14(1), 51-64.

Macedo, Eunice & Araújo, Helena C. (2013). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. doi:10.1080/13676261.2013.825707

Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento.

Malorni, Angie; Lea, Charles; Richards-Schuster, Katie, & Spencer, Michael (2022). Facilitating youth participatory action research (YPAR): A scoping review of relational practice in U.S. Youth development & out-of-school time projects. *Children and Youth Services Review*, 136, 106399. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106399>

Matos, Manuel (2008). Jovens, Alunos, Ensino Secundário, Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 15-26.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2011). *All You Need to know about Action Research*, London: Sage.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, Isabel (2014). Fazer política por outros meios? In Eunice Macedo (Coord.), *Fazer educação, fazer política: Linguagem, resistência e ação*. Legis, 19-36.

Menezes, Isabel; Fernandes-Jesus, Maria; Ribeiro, Norberto; Malafaia, Carla; Ferreira, Pedro. *Agência e participação cívica e política de jovens: jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic, 2012.

Ministério da Educação (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Moraes, Bianca; Mouraz, Ana & Cosme, Ariana (2017). A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, Extr.(5).

Mullahey, Ramona; Susskind, Yve, & Checkoway, Barry (1999). Youth participation in community planning. American Planning Association. Retirado de <https://www.planning.org/publications/report/9117595/>.

Nascimento, Cristina & Capucha, Luís (2017). Coordenadas GPS Um instrumento de avaliação, *Sociologia Online*, 14, 29-52.

Nóvoa, António (2006). A escola e a cidadania: Apontamentos incómodos. Universidade de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>.

OECD (2018). *Preparing Our Youth For An Inclusive And Sustainable World*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*

Oliveira, Nathan; Leite, Bruno; Jesus, Rômulo & Prado, Daniel (2019). Abordagem sistêmica para solução de projetos complexos: implantação de um erp em uma mineradora. XIX Simpósio de Pesquisa Operacional e Logística da Marinha. Rio de Janeiro: Brasil.

Organização das Nações Unidas (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolução A/ RES/70/1, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de setembro de 2015. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Pais, José Machado (1990). Construção sociológica da juventude—alguns contributos" *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 139-165.

Pais, José Machado (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pancer, Mark; Rose-Krasnor, Linda & Loiselle, Lisa. (2002). Youth conferences as a context for engagement. *New Directions for Youth development*, 96, 47-64.

Pappámikail, Lia (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX,395-410.

Parada, Filomena & Coimbra, Joaquim (1999). O trabalho como dimensão da construção da cidadania: reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação*, 12, 93-108.

Pedro, Ana & Pereira, Caridade (2010). Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Universidade de Aveiro Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36(3), 747-762.

Pereira, Fátima (2011). Referencial teórico para o projecto “Sentidos e significados da vida na escola: um estudo exploratório em vozes do/a aluno/a”. Porto: CIEE.

Pereira, Fátima; Freires, Thiago; Santos, Carolina; Magalhães, Dulce; Mouraz, Ana & Sousa, Soraia (2016) Student’s voices about how schooling affects their lives in *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations*.

Pintassilgo, Joaquim (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: contributo do período revolucionário português. Porto Editora/ Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 (2018). Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

Resolução do Conselho de Ministros nº 11/2013. (2013). Livro Branco da Juventude. <https://files.dre.pt/1s/2013/03/04500/0123501250.pd>

Resolução do Conselho de Ministros nº 114-A/2018 (2018). Plano Nacional para a Juventude – PNJ. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/77-2022-200907658>

Saldanha, Ana; Silva, Liliana & Silva, Sofia Marques (2012). Reconfigurações de uma Instituição Desportiva como resposta a solicitações educativas e sociais no 94 acompanhamento a percursos educativos de jovens atletas. In Atas do VII Congresso Português de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações, 19 a 22 de Junho de 2012. Porto: FPCEUP e FLUP.

Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 115–136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.190>

Santos, Boaventura de Sousa (2002). Prezados Professores. *Jornal a Página.*, 122.2 [online].

Santos, Boaventura de Sousa (2008). *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez Editora.

Santos, Joana (2012). *A relevância das IPSS na intervenção comunitária no empoderamento de grupos desfavorecidos: um estudo de caso “Portas Para A Vida”*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Santos, Joana (2012). *A Relevância das Ipss na Intervenção Comunitária No Empoderamento de Grupos Desfavorecidos: Um Estudo De Caso “Portas Para A Vida*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sarmiento, Manuel Jacinto, & Oliveira, Joaquim Marques de (2005). A escola é o melhor do povo: Relatório de revisão institucional do projeto das escolas rurais. Porto: Profedições

Silva, Ana Milheiro da, & Silva, Sofia Marques (2022). Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e08438. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8438>

Silva, Ana Milheiro, & Silva, Sofia. Marques (2018). Relação escola-comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 28–46. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.73>

Silva, Nicolas Martins, Pinheiro, Sara, & Silva, Sofia Marques (2022). Culturas de participação de jovens: O caso das regiões fronteiriças de Portugal [Cultures of youth participation: The case of the border regions of Portugal]. *Sociologias*, 24(60). doi:10.1590/18070337-112385

Silva, Sofia Marques (2004a). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.

Silva, Sofia Marques da (2004b). “Doubts and Intrigues in Ethnographic Research.”, In *European Educational Research Journal*, 3(3), 566 -582

Silva, Sofia. (2007) O caminho é a cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa. In: Ramos, (Org.). Educação para a cidadania europeia com as artes. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las didácticas en la Comunidad Andaluza; Univerisdad de Granada; Center for Intercultural Music Aris, 231-239.

Silva, Sofia Marques (2010a). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Edições Afrontamento.

Silva, Sofia Marques (2010b). Estudantes e jovens em contextos escolar. Contributos da Sociologia da educação para o estudo das juventudes na escola. In *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. Lisboa, 81-102.

Silva, Sofia Marques & Landri, Paolo (Eds.) (2012). Rethinking education ethnography: Researching on-line communities and interactions. Porto: CIIE. [E-book]

- Silva, Sofia Marques (2013). *Condição de Estranheza e Relação com o Mundo da Escola*. In Matos, Manuel (coord.), *Jovalves: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. Porto: CIIE.
- Silva, Sofia Marques (2013). Disinheriting the heritage and the case of Pauliteiras: young girls as newcomers in a tradicional dance from the Northeast of Portugal. In: Baldacchino, J; Vella, R (ed.). *Mediterranean art and education: Navigating local, regional and global imaginaries through the lens of the arts and learning*. Rotterdam: Sense Publishers & *Mediterranean Journal of Education Studies*.
- Silva, Sofia Marques (2014). Growing up in a Portuguese Borderland. In: Spyrou, S.; Christou, M (ed.). *Children and borders*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- Silva, Sofia Marques, & Abrantes, Pedro (2017). Growing up in Europe's backyard: Researching on Education and youth in Portuguese poor suburban settings. In W. T. Pink, & G. W. Noblit (Eds.), *Second international handbook of urban education*, 1335-1349.
- Silva, Sofia Marques; Sampaio, Marta; Silva, Nicolas; Faria, Sara, & Freires, Tiago (2022). *Agendas para a juventude e as suas comunidades: propostas de jovens a crescer em regiões de fronteira*. CIIE - Centro de Investigação e de Intervenção Educativas.
- Sousa, Angélica; Oliveria, Guilherme & Alves, Laís (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 64-83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>
- Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019). *Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária*. II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas. (pp. 87-99). Porto: FPCEUP.
- Souza, Ana, & Dutra-Thomé, Luciana (2014). Participação juvenil: Encontros para a promoção de protagonismo. In Luísa Habigzang, Eva Diniz, & Sílvia Koller (Eds.). *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica*, 93-209.
- Stoer, Stephen, & Araújo, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)peri-feria Europeia* (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen. (2006). Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(1), 129-151.

UNICEF (2019). Convenção sobre os direitos das crianças.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vaz, Henrique (2009). A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: o caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade e Culturas*, 29, 53-72.

Vieira, Isabel (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa.

Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Referências Webgráficas

Mestrado em Ciências da Educação:

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2022

Apêndices

Apêndice 1 - Guião de entrevista – investigador GROW.UP

Esta entrevista semiestruturada surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do domínio “Juventudes, desenvolvimento regional e justiça social: escolas e comunidades resilientes” e tem como objetivo explorar uma atividade desenvolvida pelo investigador realizada no âmbito do projeto “*Grow Up*”.

Percurso académico e profissional

Objetivo: Conhecer o percurso académico e profissional do entrevistado

- Percurso académico e profissional: desafios, dificuldades, áreas de interesse e de estudo, aspirações

Envolvimento no projeto *Grow Up*

Objetivo: Perceber o envolvimento do entrevistado no projeto, bem como os trabalhos que lá desenvolveu e/ou desenvolve.

- Relação com projeto *Grow Up*
- Objetivos do projeto
- Tipo de estudo que já desenvolveu e/ou está a desenvolver

Dinamização da atividade no âmbito escolar

Objetivo: Perceber como se deu a implementação da atividade, os seus objetivos e que dinâmicas foram utilizadas.

- Características da atividade que dinamizou numa instituição escolar
- Objetivos da atividade
- Metodologias participatórias utilizadas
- Desafios e dificuldades identificados
- Conclusões retiradas
- Possíveis alterações da atividade para benefício da mesma (caso o entrevistado identifique alguma)

Contributos do estudo/atividade para os/as jovens

Objetivo: Compreender se a atividade permitiu a aquisição de conhecimentos por parte dos/as jovens estudantes e que tipo de conhecimentos foram esses.

- Impacto da atividade nos/as estudantes
- Competências desenvolvidas
- Dificuldades e desafios encontrados por parte dos/as alunos/as ao longo da implementação da atividade

Contributos do estudo/atividade para o entrevistado

Objetivo: Compreender se a atividade desenvolvida permitiu a aquisição de conhecimento sobre jovens, sobre as regiões/contextos e sobre os temas desenvolvidos.

- Resultados da atividade no que diz respeito à sua área de estudo
- Análise e interpretação da implementação e da execução da atividade à luz da temática dos/as jovens, da região em questão e do tipo de temas identificados e trabalhados pelos/as alunos

Apêndice 2 - Guião de entrevista - Orientador local

Esta entrevista semiestruturada surge no âmbito da atividade de estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, do domínio “Juventudes, desenvolvimento regional e justiça social: escolas e comunidades resilientes” e tem como objetivo compreender as perceções do orientador local, Paulo Martins, acerca do desenvolvimento do projeto “Grow.Up” na Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho, bem como conhecer a sua análise de balanço entre o projeto “Grow.Up”, no qual já esteve envolvido, e o “Grow.Up Maia”.

Objetivo: Compreender a análise que faz da sua experiência no âmbito das duas vertentes do “GROW.Up”

- Quando pensa na sua experiência durante o GROW.Up e esta experiência recente como as descreveria?
- Qual a sua perceção sobre o sentido que esta experiência teve para os/as jovens?

Objetivo: Perceber a sua opinião sobre o impacto deste tipo de projetos em contexto escolar

- Considera que projetos deste tipo devem ser incluídos no programa curricular ou devem ser extracurriculares? Que vantagens ou desvantagens identifica nesses cenários?
- Que papel atribui aos/às docentes na implementação ou no envolvimento de projetos que promovem a participação de jovens?
- Considera que o meio social/comunidade pode contribuir para o aperfeiçoamento do sistema de ensino?

Apêndice 3 - Grupo de Discussão Focalizada com jovens Grow.Up Maia

O Grupo de Discussão Focalizada com as/os jovens que integram o projeto Grow.Up Maia tem como principal objetivo ser um instrumento de avaliação, numa fase final do projeto, de modo a compreender e analisar o processo, atendendo às percepções das/os estudantes.

Objetivos:

- Identificar as motivações das/os jovens a participar no projeto
- Compreender a percepção das/os jovens sobre o projeto Grow.Up Maia
- Perceber outras formas de participação dos/as jovens no contexto escolar
- Compreender de que forma as/os jovens percecionam o seu projeto:
 - a. A nível inter e transdisciplinar
 - b. A nível local
- Compreender o impacto que o projeto teve nas/os jovens e o impacto que consideram ter no contexto escolar

Duração: 45 minutos/ 1 hora

Questões orientadoras:

- O que vos motivou a participar no projeto?
- O que é que foi o projeto Grow.Up Maia para vocês?
- Como é que descrevem a vossa participação no projeto?
- Que aspetos positivos identificam na experiência?
- Que desafios ou aspetos negativos sentiram ao longo do processo?
- Em que mais projetos da escola participam?
- O que as vossas famílias disseram sobre a vossa participação no projeto?
- De que forma a vossa experiência com o Grow.Up Maia contribuiu para a relação com outras disciplinas?
- Consideram que este projeto foi importante para conhecerem mais sobre a história da vossa região?
- Consideram que este projeto tem as condições e os critérios necessários para ser integrado no plano de projetos da escola?

Apêndice 4 - Consentimento Informado – Encarregados/as de Educação

Cada vez mais a sociedade espera que as pessoas jovens sejam responsáveis, social e civicamente, sendo uma prioridade também presente em vários documentos como a Estratégia Europeia da Juventude e o Plano Nacional da Juventude. Estes documentos apontam como fundamental a promoção de uma participação e cidadania ativa, sendo pertinente envolver os/as jovens em processos que potenciam o seu envolvimento e olhar crítico para o que os rodeia. O próprio Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória espera que se formem jovens para “(...) *uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável*”.

Neste sentido, as atividades em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela estudante Catarina Alexandra Leal Moreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), procura envolver estudantes do Ensino Secundário na criação e desenvolvimento de projetos para as suas comunidades.

Procura-se estimular a participação cívica, desenvolvendo capacidades como a reflexão crítica, capacidade de agência, responsabilidade, entre outras. Estas atividades decorrerão ao longo do ano letivo, em horário extracurricular, de acordo com a disponibilidade dos/as estudantes, num máximo de três (3) horas por semana.

Este consentimento destina-se a Encarregados de Educação de estudantes que manifestaram interesse em participar deste projeto, autorizando a sua participação. Importa ressaltar que os/as estudantes podem desistir a qualquer momento.

Este mestrado em desenvolvimento no Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho, tem a supervisão científica das professoras Sofia Marques da Silva e Marta Sampaio da FPCEUP e a orientação local do Professor Paulo Martins, da escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho.

Na fase final do projeto, espera-se a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes, pelo que mais tarde, receberão um convite para assistirem à mesma.

Para esclarecimentos adicionais, poderá contactar para o e mail catarinaalexandramoreira@agevcarvalho.pt. No caso de autorizar que o seu/sua educando/a participe no projeto, agradecemos confirmação no texto abaixo.

Eu, _____, declaro que fui informado/a dos objetivos do projeto de investigação/intervenção da mestranda Catarina Alexandra Leal Moreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e autorizo que o meu/minha educando/a participe no projeto e que sejam captadas algumas imagens dos momentos das atividades.

Porto, ____ de _____ de _____

Apêndice 5 - Consentimento Informado - Jovens

As atividades em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela estudante Catarina Alexandra Leal Moreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), procuram envolver estudantes do Ensino Secundário na criação e desenvolvimento de projetos para as suas comunidades.

Procura-se estimular a participação cívica, desenvolvendo capacidades como a reflexão crítica, capacidade de agência, responsabilidade, entre outras. Estas atividades decorrerão ao longo do ano letivo, em horário extracurricular, de acordo com a disponibilidade dos/as estudantes, num máximo de três (3) horas por semana.

Na fase final do projeto, espera-se a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes, possivelmente na Escola e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este consentimento destina-se aos/às jovens que manifestaram interesse em participar deste projeto. Importa ressaltar que os/as estudantes podem desistir a qualquer momento.

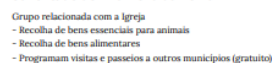
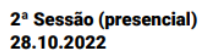
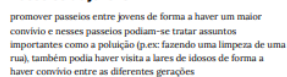
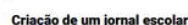
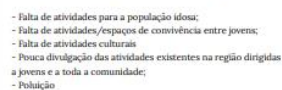
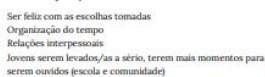
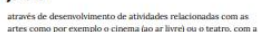
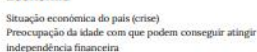
Este mestrado em desenvolvimento no Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho, tem a supervisão científica das professoras Sofia Marques da Silva e Marta Sampaio da FPCEUP e a orientação local do Professor Paulo Martins, da escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho.

Eu, _____, declaro que fui informado/a dos objetivos do projeto de investigação/intervenção da mestranda Catarina Alexandra Leal Moreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e aceito participar no projeto e que sejam captadas algumas imagens dos momentos das atividades.

Porto, ____ de _____ de _____

Apêndice 6 - Padlet GROW.UP Maia

CATARINA MOREIRA 13/10/22, 15:54 HS UTC



Testemunhos dos/as jovens

Moreira Jovem

Relacionado com a Igreja

<https://www.viralagenda.com/pt/pt/MoreiraJovem>



A Loja da Juventude

Existem em todas as freguesias do concelho da Maia

Parceria com a Câmara Municipal da Maia

<https://www.cm-maia.pt/juventude/onde-estamos/loja-da-juventude-de-vila-nova-da-teilha>



Câmara Municipal da Maia

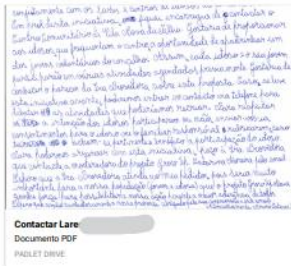
Eventos:
-Férias ativas jovem verão 22
-Cinema na reha
-Festival de Teatro jovem da Maia 22
-Jogos de xadrez
-Festival de dança

Distribuição de lares e redação de documento de apresentação a lares

Lar Bem Te Quer- Daniela Torres

morada-R. F Urbanização da Bouça Grande 131, 4470-740 Vila Nova da Teilha
telefone-224044885

Carta ao Centro Comunitário de VNT



Olá, chamo-me [nome] e pertencço a um projeto chamado Grow up que tem como objetivo promover atividades e projetos para a sociedade com o intuito de combater as necessidades/dificuldades existentes. Venho então por este meio, anunciar uma proposta que poderá ser-vos útil. Cada vez mais a sociedade, espera que nós jovens sejamos responsáveis social e civicamente, sendo para nós uma grande prioridade a interação entre gerações. Desta forma gostaríamos de saber se será possível proporcionar uma atividade entre nós jovens e os vossos idosos. O projeto consistiria na visita a vários parques com os idosos, de forma a conversarmos e trocarmos histórias de vida proporcionando-lhes tardes bastante agradáveis. O grande objetivo como já referido seria a interação entre gerações, de forma a evitar o isolamento e solidão dos mesmos e a partilha de aprendizagens e histórias.



5ª sessão (presencial) 2.12.2022

Finalização do questionário

Colocar as ideias no papel - "Idosos por um dia"



Colocar as ideias no papel "Passeios históricos"



6ª sessão (presencial) 9.12.2022



Afixação de cartazes pela escola em sítios estratégicos



Grupos de jovens - questionário

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScio2-NuOR8Q-oS8bl3ur-lytU7Zmar78Qjcl2-VsCwW5g/viewform?usp=sf_sur

Grupo Moreira Jovem - enviado Juventude por Vila Nova da Teilha - Maria Carolina vai enviar

Lar 3ª idade "Maria da Luz"

Contacto: 22362795

Bem Te Quer- Residência Sénior

Contacto: 224044885

Centro Comunitário de Vila Nova da Teilha

Contacto: 22947725

Lar Prof. Doutor José Vieira de Carvalho

Contacto: 22943630

Lar das Guardieiras

Contacto: 980253764

7ª sessão (online) 20.12.2022

Integração de novo membro no projeto -

Italo do 1º período

Escrita de carta "future me"

8ª sessão (presencial) 13.01.2023

Análise do questionário

Distribuição final dos lares

Brainstorming relativamente a frases para incluir no flyer

"Seja eterno marcando o mundo moderno" - CATARINA MOREIRA

"Ouvimos a sua história, para juntos criarmos história" - CATARINA MOREIRA

"Ajude-nos a viajar no tempo" - CATARINA MOREIRA

9ª sessão (presencial) 20.01.2023

Elaboração do flyer





326197604_6101413006545524_2129694755630198275_n (1)
Vídeo de 0:22
PAGLET DRIVE

Elaboração de um guião para conversa com idosos/as

11ª sessão (presencial) 3.02.2023

Entrega dos flyers a lar e Associação



10ª sessão (online) 27.01.2023



"Para mim, este encontro da sexta-feira passada foi importantíssimo para o nosso projeto. Acredito que daqui retiramos bastantes testemunhos que nos poderão ajudar a formatar o nosso projeto daqui para a frente. Disseram-me inúmeras as histórias dos nossos 'jovens com idade' que sem dúvida teriam muitas mais para nos contar mas, como a D. Carolina tinha uma marcação no calendário não se pode desviar (😅). Consegui perceber que estes idosos tinham uma maior ligação com a Maia do que os do lar anterior, ao mencionarem festas como a campo do preto, a festa de nossa senhora de Fátima, a festa das coelhas etc. E lá está, como disse no início, tenho aqui nestes testemunhos, 'muitas pontas por onde pegar' – CATARINA MOREIRA

Associação dos Antigos Alunos da Escola Primária de Pedras Rubras - 23.02.2023



Centro Comunitário de Vila Nova da Telha - 24.02.2023

12ª sessão (presencial) 3.03.2023

Apresentação do estado do projeto às professoras orientadoras do estágio



"Eu gostei da experiência. Penso que não foi muito diferente ter que explicar a ida aos lares das professoras da faculdade do que explicar ao professor de Filosofia, uma vez que, pelo menos a meu ver, não... (😅) sentimo-nos à vontade para abordar os temas e as experiências que vivenciamos com esta iniciativa, independente da pessoa a quem se relatou os acontecimentos. Por isso, penso que senti-me bem nessa sessão com as professoras da faculdade, pelo facto de esta sessão ser uma partilha, onde também pude interagir com o método de trabalho de campo universitário." – CATARINA MOREIRA

13ª sessão (presencial) 10.03.2023

Análise dos dados recolhidos

- Categorização

Recolha de dados - Mês de fevereiro

Visitas a 4 lares da região

Residência Bem te Quer - 10.02.2023



"Para mim a tarde de hoje (quer dizer no caso, de ontem) foi extraordinária. Adorei falar com os idosos e perceber não só as suas histórias mas a sua percepção do mundo, e como as suas histórias influenciaram a sua percepção do mundo. Gostei de perceber que também eles tinham lugares onde se iam para divertir, também eles tinham amigos (e no caso do senhor Manuel muitas namoradas) e também eles têm memórias de toda uma vida. O sentido de comunidade e de experiência cultivam das suas histórias e enchem-me de uma espécie de sanidade, nem sei se poderemos chamar de sanidade, dado que nunca vi aqui. As peripécias, os risos, os muros, os sentimentos, estiveram sempre presente no nosso encontro e acredito que está e será uma das experiências que me marcará e que ficará para sempre na minha memória." – CATARINA MOREIRA

"Gostei muito da experiência. Foi interessante saber das histórias de cada um dos idosos. Sobre os idosos, achei espantoso que dos três senhores, só o senhor Manuel Pereira é que não nasceu na Maia, mas foi ele que deu mais informações sobre a Maia. Também gostei do senhor Afonso Henriques e das histórias que fazia. Acerca do senhor Joaquim Pinto, penso que foi importante a sua presença, pois às vezes quando tentávamos comunicar com os outros dois idosos e estávamos com dificuldade para que compreendessem a pergunta, esse senhor de certa forma conseguia ajudar-nos reformulando a pergunta para que os outros senhores compreendessem. (Os nomes mencionados estão por ordem, ou seja, o senhor Manuel Pereira é o senhor de codinome de rodar que estava mais perto da parede, o senhor Afonso Henriques é o senhor que estava no meio e o senhor Joaquim Pinto é o que estava na ponta mais ao pé da outra parede). (😅) Pela foto de ontem a ordem é da esquerda para a direita: Joaquim Pinto, Afonso Henriques e Manuel Pereira. A parte mais difícil era quando se fazia a pergunta e os três começavam a falar ao mesmo tempo, porque como eu estava a gravar a conversa tinha de andar com o tolerância de um lado para outro para filtrar qual dos relatos era mais importante. Por isso, no áudio está um dos senhores a falar e depois de repente está outro para assim poder a conversa isolada de cada um de modo a que as conversas não se sobrepossem umas às outras. Então também para facilitar, gravei não só a questionar, para se compreender a que pergunta se está a referir. A ida ao lar e a entrevista é algo que gostei, pois dava para notar que todos estavam interessados em saber sobre a história de vida dos idosos, incluindo os próprios idosos, tendo-se estabelecido uma boa dinâmica entre os três entrevistadores e os três entrevistados. Também gostei não só de realizar a entrevista em si e estar em contacto com os idosos, mas também do processo de ida e volta, pois ao longo da caminhada trocavam-se ideias, dialogava-se e comunicava-se. Também gostei que o professor de Filosofia não tenha acompanhado, porque ajudou muito ao explicar a abordagem correta aos idosos e de certa maneira é algo que o professor trabalha com as turmas em aula, demonstrando como os conteúdos que leciona na aula são importantes para o desenvolvimento deste género de atividades. Para resumir: GOSTEI MUITO DAQUELA TARDE COM OS IDOSOS, O QUE ME DEU AINDA MAIS ENTUSIASMO PARA IR AOS OUTROS LARES!" – CATARINA MOREIRA

Centro de Dia de Crestins - 17.02.2023

"A visita de hoje ao Lar 'Bem te Quer' foi uma experiência um pouco tão tanto maravilhosa. (😄) Achei uma visita muito interessante e muito significativa não só para nós mas também para as/os 'jovens com idade'. Descobri e aprendi muitas coisas novas acerca da região onde cresci. O Sinceramente, para mim, nada correu mal... na verdade, não podia ter corrido melhor. Sai de lá com o coração cheio (😄) com a certeza de que estou a fazer algo de bom por alguém que precisa. (😄) Nunca me terei esquecido daqueles olhinhos de 'vulhinhos' cheios de felicidade por saberem que ainda existe alguém que quer descobrir mais acerca dos tempos passados e que quer viver com todo o prazer. (😄) E nem me vou esquecer dos sorrisos e das risas que deram que me fizeram o dia (😄) se calhar, a vida (😄) – CATARINA MOREIRA



Video WhatsApp 2023-03-17 às 16:26:49 (1)
Vídeo de 0:23
PAGLET DRIVE

Análise dos dados recolhidos

- Identificação dos sítios mencionados nos mapas da região

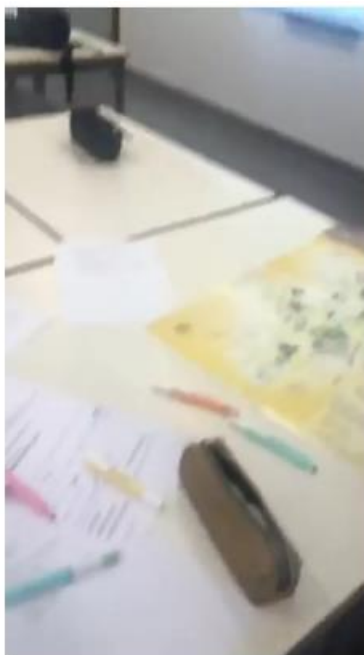


14ª sessão (presencial) 17.03.2023

Continuação do trabalho em torno dos mapas



335747289_6199288403425047_7985439299165691767_n (1)
Vídeo de 0:24
PAGLET DRIVE



335685411_8907739519267948_1576777323916852328_n
(1)
Vídeo de 0:07
PAGLET DRIVE



15ª sessão (online) 24.03.2023

Construção do roteiro digital



<https://www.google.com/maps/@41.2905138640761,-8.6396300500000136,-4>
mid=IUNEnNrszZxiWyySeChPLZrrZofXnu6-I-41.2905138640761
5%2C-8.6396300500000136,-4 - CATARINA MOREIRA



16ª sessão (presencial) 29.03.2023

Elaboração do documento de apresentação do projeto à Direção

Proposta de projeto

Proposta de projeto

<https://docs.google.com/document/d/1pUc2JfhrvYqgMLutldz-uf-5msbwnq/edit>



Apresentação do projeto à Direção



Apresentação do projeto na FPCEUP



Apêndice 7 - Análise de conteúdo do material empírico

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Transferência da abordagem participativa do projeto “Grow.Up”		“Procuramos desde o início ser claros, e isto é um conselho que eu te dou nesta questão que é: vocês é que sabem, vocês é que são especialistas, nós estamos aqui para vos para vos ouvirmos, para aprendermos convosco, portanto tentar aqui esbater estas estas questões. Porque às vezes a gente também (...) já fomos miúdos e não só, nós já fomos miúdos, essas questões existem com os professores da faculdade.” [ENT_investigador] (...)
Entrada no terreno	Integração no contexto de estágio	Apresentei-me na receção e a auxiliar, de forma muito simpática, abriu o gabinete da educadora social, com quem eu vou trabalhar. [NT4_3.10] “Não gosto muito de estar na sala dos/as professores/as sozinha, pois sinto sempre que as pessoas estão a olhar para mim com um olhar de estranheza por não me conhecerem” [NT4_3.10] (...)
	Sentidos atribuídos à integração	Gosto sempre da hora de almoço, pois é um momento em que posso conhecer melhor as pessoas, em que falamos sobre assuntos externos à escola e a trabalho, ou, por vezes, permite-me conhecer melhor certos aspetos, e fazer certas associações, que de outra maneira não conseguiria. [NT40_3.03] (...)
Caraterização do local de estágio		Hoje tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da escola, pois a aula era num pavilhão diferente. Uma coisa que desde logo me chamou a atenção, foi a maneira como as salas estão distribuídas. Eu e o professor Paulo entramos por uma porta, mas a sala tinha duas portas nas laterais que davam acesso ao recreio, a parte exterior, e os alunos entram e saem por aí. [NT4_3.10] (...)
Prioridades/Preocupações relacionadas com a escola		“Pressão que a escola exerce sobre nós”. (levantamento de prioridades) “Enquanto jovem, a minha preocupação são as notas que tenho de tirar para seguir o futuro que pretendo.” (levantamento de prioridades) “Eu enquanto jovem, preocupo-me com quem ser no futuro; passar ao 12º ano; ir para a faculdade; ser bem-sucedido na minha vida; futuro profissional; percurso académico; estar feliz com as minhas escolhas”. (levantamento de prioridades)
Motivações dos/as jovens para participar no projeto Grow.Up Maia		“Mas vou ser sincero, também achei interessante. Era uma coisa que nunca tinha estado. E gostava de ver o que é que nós íamos fazer, o que íamos trabalhar, porque lá está, tu disseste do que se tratava e eu achei o conceito muito interessante. Nós criarmos algo que posso melhorar o concelho da Maia e acho que é isso.” (GDF) (...)

Obstáculos à participação dos/as jovens no projeto Grow.Up Maia	Gestão do tempo entre as atividades exigidas pela escola e atividades extracurriculares	“Agora o meu motivo foi lá está, a falta de tempo, queria estar organizada nas coisas da escola e focava nisso. E achei que no início o projeto podia ali não correr lá muito bem e me desorientar e desorganizar um bocadinho.” (GDF) (...)
Efeitos/Percepções dos/as jovens sobre a sua participação no projeto Grow.Up Maia	Significados atribuídos à experiência da atividade desenvolvida	“Este projeto além de importante foi muito favorável para mim, porque tenho o stress todo da escola, isto ajuda também a descomprimir um pouco, acho eu, porque também tenho estado com ansiedade, desenvolvi problemas de ansiedade e isso neste período. Ajudou-me também como um escape da escola, da minha turma e isso...” (GDF) (...)
	Competências trabalhadas e desenvolvidas no âmbito das atividades do projeto	“Eu, de facto, acredito... Acho que falo por todos quando digo que de facto ganhamos umas competências que quando entramos não as tínhamos. Temos vários, mas ressaltar secalhar aquilo que fizemos logo no início, do tratamento de dados , aquela competência de fazermos o questionário , depois tratarmos o questionário . Bem, querendo ou não, o facto de irmos aos lares e de falarmos com os idosos, a mim foi algo que potencializou uma competência, a competência de diálogo, de discussão , porque tivemos de nos adaptar aos vários fatores dos lares e, portanto, acho que foi também uma competência muito importante. (GDF) (...)
	Inter e transdisciplinaridade identificada nas atividades do projeto Grow.Up Maia	“Sim, acho que existe uma relação. Acho que a geografia é a mais evidente, porque, bem, estamos a trabalhar com mapas e com a nossa região. Mas de facto, outras. A Clara falou e muito bem da parte artística, criativa, artes visuais, na parte de criar o panfleto. A História, a minha querida História, ouvimos aquelas histórias todos nos lares e até aquelas discussões que de vez em quando surgiam no meio das entrevistas e que serviu para aquilo que estávamos a trabalhar em História. E também um caso pode ser feito para o português , por exemplo, porque é questão de nós termos que adaptar, por exemplo, a nossa linguagem à linguagem dos mais idosos. Nós sabemos que não podemos falar com eles da mesma forma que estamos aqui a falar uns com os outros, temos que ter um tipo de linguagem um pouco diferente, mais acessível. E também tivemos que criar textos no sentido em que, tivemos de criar a carta de apresentação do projeto, e tudo isso.” (GDF) (...)
	Dificuldades sentidas no desenvolvimento das atividades do projeto Grow.Up Maia	“Na parte dos lares ... às vezes era difícil por exemplo quando foi no primeiro lar a entrevista a 3 pessoas, porque queriam falar ao mesmo tempo e tinha que andar lá com o microfone de um lado ao outro a tentar apanhar o máximo que podia assim tentar gerir quem fala, quem quer falar. Essa parte foi um bocadinho... Mas também só prova que eles tinham vontade de falar.” (GDF) (...)
	Percepções do trabalho em equipa	“Eu acho que em termos de trabalho de equipa, acho que de facto trabalhámos extremamente bem, tirando enfim, eu e a Joana, que de vez em quando dá borrada, mas isso é normal.

		De vez em quando eu e o João andávamos a discutir História e opiniões, mas também é preciso. Tirando isso acho que trabalhamos todos juntos, em equipa.” (GDF) (...)
	Relação entre as atividades desenvolvidas no projeto e as experiências pessoais dos/as jovens	“A meu ver, eu acho que foi uma coisa boa, foi que eu encontrava muitas parecenças com a minha família e tradições e depois até falava muito com eles sobre isso, aquilo das bonecas feitas com milho, por exemplo. Eu acho interessante saber isto sobre as festas, sobre as romarias, porque de certa forma também me identifico. E coisas que eu pensava que não conhecia e afinal conhecia, e até mesmo ao contrário.” (GDF)
Perceções dos/as jovens sobre a coordenação do projeto		“Penso que a Catarina foi bastante aberta para mim e para o resto do grupo, que soube realmente ouvir e colocar em prática os nossos objetivos conseguiu saber aproveitar a criatividade de todos nós e organizar tudo de forma que tivéssemos hipótese de nos manter a par de todo o projeto e também ajudar a ter uma visão do decorrente projeto mais amplo.” (questionário de avaliação) (...)
Perceções sobre o trabalho desenvolvido com os/as jovens no projeto Grow.Up Maia	Estabelecimento de uma relação de proximidade e de flexibilidade com os/as jovens	Quando chegamos à sala sugeri juntarmos as mesas e sentarmo-nos à volta delas, de forma a ficarmos todos de frente uns para os outros e para quebrar aquela ideia de que eu é que estou lá para mandar fazer. Queria mesmo que neste encontro eles/as se sentissem confortáveis e à vontade, fomentando um espírito afetivo. [NT13_28.10] (...)
	Envolvimento dos/as jovens nas atividades do projeto	É muito interessante e motivador perceber que estes/as jovens estão sempre a pensar mais além, isso deixa-me muito feliz. [NT15.05.11]” (...)
	Gestão do tempo de trabalho com os/as jovens	Com isto apercebi-me que tenho de ser um pouco mais realista com os objetivos que coloco em cada sessão, porque nem sempre corre tudo como esperado e as tarefas por vezes demoram mais tempo do que eu pretendia, mas não posso ver isso como algo negativo, tenho de compreender que o importante é que eles/as façam as suas tarefas no seu tempo e no seu ritmo. [NT29_20.01] (...)
	Online como ferramenta de comunicação	Desde o início que comunicamos via WhatsApp, para irmos comunicando, estando a par do trabalho que vamos desenvolvendo, avisar certas coisas... é o nosso meio de comunicação, mas a verdade é que ultimamente tenho sentido que não tenho muito retorno, principalmente no que diz respeito a pequenas tarefas que têm de fazer. [NT41_8.03]
Envolvimento de entidades parceiras no projeto Grow.Up Maia		Apesar de andar muito ansiosa com todos estes processos, ter estes momentos mostram que as coisas acabam por acontecer, que as pessoas são simpáticas e estão dispostas a trabalhar connosco e que acham este trabalho super interessante, por isso é trabalhar para isso. [NT31_3.02] (...)
Sentidos atribuídos à realização do projeto		“é a melhor forma de fazer a ligação entre a escola e a comunidade, ou seja, é através destes projetos que a escola

		se identifica com a comunidade e a comunidade identifica a escola. E este é o pontapé de partida para aquilo que eu acho que deveria ser a escola que era este polo de integração de energias escolares, de energias educativas com as energias sociais, com aquilo que é a sociedade” (ENT_professor] (...)
	Percepções do orientador local acerca dos sentidos de participação dos/as jovens do Grow.Up Maia	As três coisas e os três aspectos que me parecem ser fundamentais para mim, daquilo que eu fui tirando as minhas notas foi: identificação, saber que o lugar do outro é o meu lugar, e depois a atividade ser significativa. Significativa no sentido em que foi integrada por cada um deles. Cada um deles começou a perceber que até faz e até consegue fazer, este sentimento de " eu jovem cresci ao fazer este trabalho". [ENT_professor] (...)
	Relevância deste tipo de projetos no currículo escolar e o papel dos/as docentes	Exemplo: eu posso muito bem falar sobre a cidadania, quer na história, quer na filosofia, quer na psicologia. E, portanto, eu não necessito de fragmentar o tema cidadania em visões, em viés ou em perspectivas A, B ou C. Eu posso muito bem trabalhar num pensamento holístico, num pensamento global, num pensamento total. E é aí que estes projetos são sete estrelas, porque os projetos englobam exatamente todos esses aspetos que eu acho que uma disciplina deve ter: pensar a prática, pensar e pensar a teoria e pensar a intervenção.” [ENT_professor] (...)
Relação escola-comunidade através do projeto Grow Up.Maia		Ou seja, é fundamental esta integração da sociedade na escola. É fundamental que a sociedade, que a comunidade, traga estes saberes para a escola. Para tornar a escola mais humana, mais real, mais concreta. E é necessário que a escola contribua para quê? Para que a sociedade tenha uma visão diferente do que é o conhecimento, do que é o saber, do que é que se faz, porque é que não se faz. [ENT_professor] (...)
Construção profissional no campo das Ciências da Educação		Isto fez-me perceber que trabalhar numa escola é sinónimo de trabalhar num contexto cheio de diversidade e o que o mesmo implica estarmos conscientes de que podemos enfrentar todo o tipo de situações. Até diria que temos de estar preparados/as, mas acho que essa não é a palavra certa, pois muitas vezes confrontamo-nos com situações nunca vistas e não estamos preparados para elas, no entanto, enquanto profissionais de educação, temos que estar conscientes de que podemos deparar-nos com situações que não sabemos como reagir, daí a importância das equipas multidisciplinares, pois diferentes olhares ajudam a perceber como lidar melhor com a situação. [NT25_17.02] (...)