

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA PARTICIPAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

# **Scratch your way up:** Análise de um Projeto de Intervenção Educativa num Contexto Inexplorado pelas Ciências da Educação

Jéssica Pedrosa Novais

**M**

**2025**



**Scratch your way up:** Análise de um Projeto de Intervenção Educativa num Contexto Inexplorado pelas Ciências da Educação

Jéssica Pedrosa Novais

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 Escola, Participação e Tecnologias Digitais sob orientação da Professora Doutora Daniela Ferreira

Outubro 2025

## **Resumo**

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP, apresenta e analisa criticamente o percurso de estágio curricular realizado durante seis meses na Critical Software, no Departamento de Sustentabilidade, com foco no projeto Companhia do Estudo (CdE).

A CdE é um projeto educativo comunitário que visa promover a equidade no acesso à educação, através da disponibilização de apoio pedagógico personalizado a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade educativa. O programa materializa-se numa rede de voluntariado que presta acompanhamento regular em contexto escolar, procurando mitigar desigualdades e fomentar o sucesso educativo.

O relatório centra-se na análise do impacto do programa e na identificação de desafios e oportunidades da sua implementação. Parte das seguintes questões: De que forma contribui o programa para a inclusão e sucesso escolar? Que obstáculos enfrenta? E que contributos traz para a construção da identidade profissional enquanto mediador/a educativo/a?

A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, com recurso à observação participante, análise documental e uma entrevista semiestruturada à coordenadora do projeto.

A reflexão crítica destaca a relevância de projetos socioeducativos no combate às desigualdades e o papel central do/a mediador/a educativo/a. Evidencia-se a importância da formação em Ciências da Educação para atuar em contextos complexos e interdisciplinares.

Os dados recolhidos e analisados apontam para o valor acrescentado do programa CdE na promoção da equidade educativa, destacando o impacto positivo de um acompanhamento pedagógico contínuo, adaptado às necessidades dos alunos, e sustentado pelo compromisso de diversos agentes educativos, nomeadamente as empresas com responsabilidade social ativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem | Participação | Responsabilidade Social | Voluntariado | Intervenção Educativa

## **Abstract**

The present report, written as part of FPCEUP's Master's Degree in Educational Sciences, presents and critically analyses the course of a six-month internship at Critical Software, in the Sustainability Department, focusing on the Companhia do Estudo (CdE) project.

CdE is a community education project that aims to promote equity in access to education by providing personalised pedagogical support to children and young people in situations of educational vulnerability. The programme takes the form of a network of volunteers who provide regular support in the school context, seeking to mitigate inequalities and promote educational success.

The report focuses on analysing the programme's impact and identifying the challenges and opportunities of its implementation. It is based on the following questions: How does the programme contribute to inclusion and school success? What obstacles does it face? And what contributions does it make to the construction of professional identity as an educational mediator?

The methodology followed a qualitative approach, using participant observation, document analysis and a semi-structured interview with the project coordinator.

The critical reflection highlights the relevance of socio-educational projects in the fight against inequalities and the central role of the educational mediator. The importance of training in Educational Sciences to work in complex and interdisciplinary contexts is emphasised.

The data collected and analysed points to the added value of the CdE programme in promoting educational equity, highlighting the positive impact of continuous pedagogical support, adapted to the needs of the students, and supported by the commitment of various educational agents, namely companies with active social responsibility.

**Keywords:** Learning | Participation | Social Responsibility | Volunteering | Educational Intervention

## **Resumé**

Ce rapport, rédigé dans le cadre du master en sciences de l'éducation de la FPCEUP, présente et analyse de manière critique le déroulement d'un stage de six mois chez Critical Software, dans le département Durabilité, axé sur le projet Companhia do Estudo (CdE).

CdE est un projet d'éducation communautaire qui vise à promouvoir l'équité dans l'accès à l'éducation en fournissant un soutien pédagogique personnalisé aux enfants et aux jeunes en situation de vulnérabilité éducative. Le programme prend la forme d'un réseau de bénévoles qui apportent un soutien régulier dans le contexte scolaire, cherchant à atténuer les inégalités et à promouvoir la réussite scolaire.

Le rapport se concentre sur l'analyse de l'impact du programme et sur l'identification des défis et des opportunités liés à sa mise en œuvre. Il s'articule autour des questions suivantes : Comment le programme contribue-t-il à l'inclusion et à la réussite scolaire ? Quels sont les obstacles auxquels il est confronté ? Et quelles sont les contributions à la construction de l'identité professionnelle en tant que médiateur éducatif ?

La méthodologie a suivi une approche qualitative, utilisant l'observation participante, l'analyse de documents et un entretien semi-structuré avec la coordinatrice du projet. La réflexion critique met en évidence la pertinence des projets socio-éducatifs dans la lutte contre les inégalités et le rôle central du médiateur éducatif. L'importance de la formation en sciences de l'éducation pour travailler dans des contextes complexes et interdisciplinaires est soulignée.

Les données recueillies et analysées sont indiquées pour augmenter la valeur ajoutée du programme CdE dans la promotion de l'équité éducative, en soulignant l'impact positif d'un soutien pédagogique continu, adapté aux besoins des étudiants, et soutenu par l'engagement de divers agents éducatifs, à savoir des entreprises ayant une responsabilité sociale active.

**Mots-clés** : Apprentissage | Participation | Responsabilité sociale | Volontariat | Intervention éducative

## Agradecimentos

*Aqueles que passam por nós,  
Não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

Este percurso foi feito de desafios, superações, momentos de dúvida e muitas conquistas. Nada teria sido possível sem perseverança, resiliência e a certeza íntima de que estava a construir algo com sentido. Mas, mais do que as tarefas e os objetivos alcançados, foram as pessoas que fizeram deste caminho algo verdadeiramente transformador — e é a elas que quero, com o coração cheio, deixar estas palavras.

À minha família, o meu mais profundo agradecimento. Pelo amor que me sustenta, pela confiança que me guia e por serem o lugar onde sei que pertenço. Aos meus avós por serem fonte de inspiração e resiliência – isto foi por vocês!

Às minhas amigas, Carla, Maria Antónia e Inês, companheiras de mestrado, obrigada por me lembrarem que chorar a rir também é essencial para sobreviver aos dias difíceis. A vossa amizade é feita de cor, luz e um toque de brilho que torna tudo mais bonito.

À minha Margarida, amiga e presidente, obrigada por todo o apoio, pela confiança e pela liderança inspiradora ao longo deste último ano. As nossas aventuras, discussões e risadas deram verdadeiro sentido à expressão “serão os melhores anos das vossas vidas”.

À minha orientadora, Professora Doutora Daniela, agradeço profundamente por toda a orientação, disponibilidade e apoio ao longo deste processo. Obrigada por acreditar, guiar e acompanhar com dedicação e liberdade para eu tomar as minhas próprias decisões.

À minha supervisora local, Patrícia, desde o primeiro dia, acolheu-me com genuína confiança, proximidade, humanismo e respeito. Obrigada pelas oportunidades de aprendizagem, pela sensibilidade com que me guiou ao longo dos seis meses que partilhamos juntas.

À AEFPCCEUP, por três anos transformadores, recheados de crescimento, aprendizagem e, acima de tudo, muitas amizades. Fizeram do meu percurso uma viagem com muito mais significado, que guardarei para sempre com muita *nostalgia*. Em particular, ao núcleo de gestão e a todos os patinhos do mandato 24/25 — Vitória, Marta, Mateus, Maria Teresa e Margarida — obrigada por tornarem o desafio da liderança partilhada numa lição diária de trabalho em equipa, amizade e compromisso.

À Claudinha, que é presença certa, força tranquila e carinho constante — obrigada por estares sempre por perto.

A todos/as, obrigada!

Este relatório é também vosso — escrito com tudo o que me ensinaram, partilharam e fizeram sentir.

## Índice

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resumo .....</b>                                                              | <b>3</b>  |
| <b>Abstract.....</b>                                                             | <b>4</b>  |
| <b>Resumé .....</b>                                                              | <b>5</b>  |
| <b>Índice de tabelas .....</b>                                                   | <b>10</b> |
| <b>Índice de figuras.....</b>                                                    | <b>11</b> |
| <b>Introdução.....</b>                                                           | <b>12</b> |
| 1.1. Critical Software.....                                                      | 17        |
| 1.2. Departamento de Sustentabilidade .....                                      | 19        |
| 1.3. Companhia do Estudo.....                                                    | 20        |
| 1.3.1 Perfil dos voluntários.....                                                | 22        |
| 1.3.2 Perfil dos beneficiários .....                                             | 23        |
| 1.3.3 As organizações.....                                                       | 23        |
| <b>2. Enquadramento teórico.....</b>                                             | <b>24</b> |
| 2.1. Projeto em Educação - intervenção em educação.....                          | 25        |
| 2.2 Responsabilidade social corporativa .....                                    | 26        |
| 2.3 Voluntariado.....                                                            | 30        |
| 2.4 Figura do mediador educativo .....                                           | 33        |
| 2.5 Mentoria em educação .....                                                   | 35        |
| 2.5.1 Programa de Mentoria.....                                                  | 38        |
| <b>3. Enquadramento metodológico.....</b>                                        | <b>40</b> |
| 3.1 Enquadramento geral do estágio - Investigação ao serviço da intervenção..... | 41        |
| 3.2 Objetivos da intervenção.....                                                | 43        |
| 3.3 Métodos e técnicas de recolha de dados .....                                 | 44        |
| 3.4 Considerações éticas.....                                                    | 49        |
| <b>4. Vivência de Estágio: Participação, Análise e Contributos.....</b>          | <b>50</b> |
| 4.1 Envolvimento no Projeto: Tarefas e Percurso Desenvolvido .....               | 51        |
| 4.2 A CdE como projeto de intervenção em educação .....                          | 57        |
| 4.2.1 Mediação e acompanhamento .....                                            | 58        |
| 4.2.2 Formação e capacitação de voluntários.....                                 | 60        |
| 4.2.3 Articulação entre setor empresarial e comunidade educativa .....           | 62        |
| 4.2.4 Avaliação do projeto.....                                                  | 64        |
| 4.2.5 A mentoria e a Companhia do Estudo .....                                   | 66        |
| 4.3 Balanço da intervenção.....                                                  | 68        |

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5. Aprendizagens e contributos para a criação de identidade profissional .....</b> | <b>70</b> |
| <b>5.1 A escuta como princípio .....</b>                                              | <b>71</b> |
| <b>5.2 Pertencer à equipa: do lugar de estagiária ao papel de colega .....</b>        | <b>71</b> |
| <b>5.3 Profissionalização e confiança no desempenho .....</b>                         | <b>72</b> |
| <b>Considerações finais .....</b>                                                     | <b>74</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                                               | <b>77</b> |
| <b>Apêndices.....</b>                                                                 | <b>82</b> |
| <b>Guião da entrevista semiestruturada à coordenadora da Companhia do Estudo ....</b> | <b>82</b> |
| <b>Consentimento informado.....</b>                                                   | <b>84</b> |
| <b>Registo de horas de contacto.....</b>                                              | <b>86</b> |

## Índice de tabelas

|                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1:Distribuição de voluntários por proveniência (retirado dos dados internos da CdE, Janeiro 2025).....                                                                | 22 |
| Tabela 2:Cinco dimensões da RSE aplicado à Critical Software (Fonte: Adaptado de Dahlsrud, 2008:4) .....                                                                     | 28 |
| Tabela 3: Condições para uma Experiência de Voluntariado Bem-Sucedida - Qualidades da Pessoa Voluntária e Requisitos Organizacionais (Adaptado de Fernandes, 2012: 16-17)... | 32 |
| Tabela 4: Principais benefícios da mentoria para mentorados/as e mentores/as. (Fonte: adaptado de Penim e Catalão, 2021: 16–18) .....                                        | 37 |
| Tabela 5: Grelha de Análise de Conteúdo das notas de terreno.....                                                                                                            | 47 |
| Tabela 6: Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista .....                                                                                                                  | 49 |
| Tabela 7: Síntese das Atividades Desenvolvidas e Competências Mobilizadas no Estágio (Fonte própria) .....                                                                   | 51 |
| Tabela 8: Mapa de registo das horas no contexto.....                                                                                                                         | 86 |

## **Índice de figuras**

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Mapa das organizações CdE por pilares (Relatório de Avaliação de Impacto) .....            | 24 |
| Figura 2: Estrutura de uma Programa de Mentoring (Fonte: retirado de Penim & Catalão, 2021: 49)..... | 39 |
| Figura 3: Planificação semanal de uma semana em estágio (Fonte: elaboração própria)....              | 57 |

## Introdução

O presente relatório resulta da experiência de estágio realizada no projeto Companhia do Estudo (CdE), no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, no domínio de aprofundamento de Escola, Participação e Tecnologias Digitais. Este estágio assenta em três focos principais divididos por categorias, nomeadamente a nível pessoal, prática e teórica. A nível pessoal este estágio decorre do interesse pela intervenção comunitária e pela área empresarial, fruto de um questionamento da pertinência de um profissional das Ciências da Educação em alguns destes contextos, tendo por isso como ambição alargar o âmbito profissional da formação. A nível prático, o trabalho foi assente em metodologias participativas de observação e trabalho colaborativo com a equipa, tendo a possibilidade de interagir com contextos reais e dinâmicos muito característicos de grandes empresas. E, por fim, a nível teórico, o estágio permitiu a articulação entre os referenciais académicos da formação e as práticas vivenciadas no terreno, contribuindo para uma compreensão mais alargada e aprofundada das possibilidades de atuação das Ciências da Educação em diversos contextos. Esta articulação teórico-prática favoreceu o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre temas como a mediação educativa, o voluntariado e a mentoria.

Esta experiência adquire, por isso, um significado especial ao permitir explorar a ação educativa em contextos inexplorados, revelando o potencial transformador de outras esferas sociais, como o setor empresarial. Ao longo do estágio, foi possível observar como práticas educativas podem emergir em ambientes alternativos à escola, colocando em evidência a importância de uma visão alargada de educação, que ultrapassa os limites das instituições escolares formais e reconhece a diversidade de espaços e agentes educativos que contribuem para a formação integral dos indivíduos.

Nesse sentido importa salientar que a escola enquanto espaço potenciador de aprendizagens não consegue dar resposta para a formação integral do ser humano, dependendo por isso da articulação com outros agentes educativos fundamentais, como nos relembra Rui Canário (2006: 160) ao afirmar que

a identificação, errónea, entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo

educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados.” (Canário, 2006: 160)

São cada vez mais as empresas a promover ações de responsabilidade social através da criação de projetos e iniciativas com impactos significativos na vida das comunidades onde se inserem. Desta forma, estas esperam, através da educação e da cidadania, promover oportunidades de inclusão e de promoção do bem-estar não descurando assim a componente da participação ativa e cívica dos/das trabalhadores/as da empresa.

É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. (...) A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. (Delors, 1996: 60)

Delors (1996) enfatiza que a educação deve ir além da educação escolar, promovendo também a formação de cidadãos responsáveis, comprometidos e conscientes do seu papel na sociedade. Isso implica que os indivíduos sejam informados e críticos nos processos democráticos, entendendo e exercendo os seus direitos e deveres como cidadãos, não esquecendo que “a educação, seja formal, informal ou não-formal, é o laboratório da democracia.” (Carta, 2021:10)

É nesse enquadramento que surge a CdE, como projeto educativo de voluntariado corporativo, que pretende apoiar crianças e jovens através de duas vias: a mentoria e o desenvolvimento de competências. Ao longo de seis meses de contacto, desempenhei funções de coordenadora do voluntariado, apoiando a coordenação geral da CdE em todas as suas vertentes. Decorrente do facto de o estágio se ter desenvolvido no decorrer do quarto ano do projeto, estabeleceu-se como objetivo principal a análise do mesmo, bem como o apoio prestado à coordenação do projeto ao longo do período de estágio. Para atingir esses objetivos foi implementada uma metodologia enquadrada nos princípios da investigação ao serviço da intervenção, com recurso a métodos qualitativos, como a observação participante, da qual decorreu a escrita de notas de campo, a análise documental e ainda uma entrevista semiestruturada à coordenadora geral da CdE.

O que se apresenta nas próximas páginas é o reflexo de uma experiência significativa de aprendizagem e que demarca a importância do perfil do profissional das Ciências da Educação num contexto inexplorado até então.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização do contexto de estágio, começando de uma forma mais abrangente onde se apresenta a Critical Software, bem como os seus princípios e valores, seguindo-se o Departamento de Sustentabilidade, onde se mencionam algumas das suas principais funções e por fim uma caracterização também dividida em subcapítulos da CdE. Uma vez que se optou por apresentar inicialmente o projeto, seguido de uma breve caracterização do perfil dos voluntários, dos beneficiários e por fim das organizações parceiras do projeto.

De seguida, no segundo capítulo, apresenta-se o quadro teórico que orientou o presente relatório. Procurando mobilizar autores e perspetivas que sirvam o propósito de análise da CdE, nomeadamente a nível de Projetos em Educação onde se explora a natureza dos projetos educativos enquanto instrumentos intencionais de transformação social e comunitária a partir dos contributos de Menezes (2007). A intervenção é abordada numa perspetiva participativa e contextualizada, reconhecendo os sujeitos como agentes ativos na construção das respostas educativas. No segundo subcapítulo, “Responsabilidade Social Corporativa”, analisa-se o papel das empresas na promoção da educação e da cidadania, destacando-se uma breve contextualização histórica do conceito e a sua evolução. A partir desta abordagem, reflete-se sobre a responsabilidade social enquanto campo também educativo, promovendo o bem-estar, a inclusão e a participação cívica, articulando estas dimensões com a realidade observada na empresa de acolhimento do estágio. O terceiro subcapítulo aprofunda o conceito de voluntariado enquanto forma de participação social e expressão de responsabilidade cívica. Analisa-se a sua natureza, motivações e impacto, reconhecendo o voluntariado como uma prática que contribui simultaneamente para o bem comum e para o desenvolvimento pessoal de quem o exerce. Reflete-se ainda sobre o papel das empresas como agentes de voluntariado, nomeadamente através de programas de voluntariado corporativo, como é o caso da Critical Software. No subcapítulo 2.4, analisa-se a figura do mediador educativo enquanto agente central em projetos educativos comunitários, assumindo um papel fundamental na criação de pontes entre diferentes contextos e atores. A mediação é entendida como uma prática ética, política e pedagógica, orientada para a escuta, a construção de sentidos e a transformação social. Através

do contributo de autores como Gohn. (2011), Melucci (1996), Freire (1996) e Candau (2008), reflete-se sobre o modo como o mediador atua na articulação entre escola e comunidade, promovendo a participação ativa, o empoderamento como pilares de uma intervenção educativa significativa.

Por fim, no subcapítulo da Mentoria, partindo de uma perspetiva dialógica e não hierárquica, destaca-se o valor da escuta, da presença e da co aprendizagem, em particular em contextos de vulnerabilidade. São mobilizados contributos de autores tais como, Brockbank e McGill (2006), Clutterbuck (2004) e ainda Oliveira (2019). para evidenciar a importância desta relação de apoio na promoção do bem-estar, da autonomia e da motivação, reconhecendo-se a mentoria como uma ferramenta poderosa na construção de trajetórias educativas mais equitativas e humanizadas. Finalizando o capítulo com uma pequena discussão que parte sobre importância da estruturação de programas de mentoria, reconhecendo que a qualidade e o impacto destas iniciativas dependem não apenas da relação estabelecida, mas também da existência de uma base organizativa clara e consistente. São discutidos os principais elementos que sustentam um programa eficaz com base em contributos teóricos e modelos operacionais. A reflexão aponta para a necessidade de garantir coerência, equidade e sustentabilidade nos processos, valorizando o papel dos gestores e a adaptação às especificidades dos contextos.

Após o enquadramento teórico, apresenta-se o enquadramento metodológico, nomeadamente a explicitação dos pressupostos epistemológicos e éticos que fundamentaram a prática investigativa-interventiva, a explicitação dos objetivos de intervenção e seguindo com a descrição dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados. Assume-se uma perspetiva qualitativa, que valoriza a compreensão situada dos fenómenos educativos e reconhece a natureza relacional e interpretativa da produção de conhecimento. O estágio desenvolveu-se no seio da CdE, num projeto centrado na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens em contextos vulneráveis. A investigação desenvolvida acompanhou a intervenção existente, com o objetivo de compreender os seus processos, identificar desafios e propor melhorias, integrando uma abordagem qualitativa e interpretativa. Assumindo o conhecimento como situado e influenciado pelos posicionamentos do/a investigador/a (Harding, 1986; Haraway, 1988), privilegiou-se uma postura reflexiva e comprometida com os contextos estudados. Assim, a investigação foi entendida como um instrumento de transformação, em articulação com a prática e com os valores das

Ciências da Educação, que visam compreender e contribuir para a mudança social (Charlot, 2006; Amado, 2014).

No capítulo 4 apresenta-se a experiência de estágio na CdE e este capítulo estrutura-se em três partes. Na primeira, descreve-se o percurso desenvolvido ao longo do estágio, as principais tarefas realizadas e os contextos de atuação, na segunda parte, aprofunda-se a análise do projeto enquanto intervenção educativa, destacando dimensões fundamentais como a mediação e o acompanhamento, a formação e capacitação dos voluntários, a articulação entre o setor empresarial e a comunidade educativa, e os processos de avaliação do projeto. Por fim, reflete-se sobre o papel da mentoria no âmbito da CdE, enquanto prática promotora de desenvolvimento pessoal e educativo finalizando com um balanço acerca da intervenção realizada.

Por fim, no capítulo 5, propõe uma reflexão crítica sobre o processo de construção da identidade profissional a partir da experiência de estágio na CdE. Analisando momentos vividos, com base em notas de terreno e referenciais teóricos, são identificadas três dimensões essenciais: a escuta como princípio ético, pedagógico e relacional; o processo de integração na equipa, marcado pela transição simbólica do lugar de estagiária ao papel de colega; e o fortalecimento da confiança e da profissionalização no desempenho das tarefas. Estas dimensões refletem um percurso de aprendizagem situado, em que o envolvimento num projeto de intervenção educativa permitiu consolidar conhecimentos, desenvolver competências e afirmar uma identidade profissional comprometida com os princípios das Ciências da Educação.

## **1.Caracterização contexto**

Para uma compreensão mais alargada e integrada do contexto de estágio optou-se por uma apresentação multinível, onde inicialmente se apresenta a empresa, Critical Software, os seus valores e propósitos, seguido do enquadramento do departamento de sustentabilidade e as suas responsabilidades e por fim o projeto de principal foco durante a realização do estágio, a Companhia do Estudo.

### **1.1. Critical Software**

A Critical Software é uma empresa portuguesa com 26 anos, especializada em software para sistemas críticos, desenhados à medida dos clientes, nas mais variadas áreas, nomeadamente, aeroespacial, espacial, ferroviário, dispositivos médicos, defesa, energia, finanças, telecomunicações e ainda comércio eletrónico. Com um leque muito variado de clientes e com uma expansão muito significativa a Critical Software fez ainda parte do Top 500 empresas com crescimento mais rápido na Europa (Intranet, 2024). Foi a primeira empresa na Península Ibérica a conseguir a certificação ISO 9001:2000 que especifica requisitos para assegurar um sistema de gestão de qualidade de uma organização. É sobretudo uma forma de garantir, para os clientes, que a empresa cumpre os regulamentos e com normas internacionais que estabelecem elevados padrões de qualidade e segurança. Com cerca de 1400 trabalhadores e três escritórios principais em Portugal, nomeadamente, Porto, Coimbra e Lisboa, dois no Reino Unido e um na Alemanha, a Critical Software assume uma franca aposta na expansão. A organização assume um forte sentido de comunidade para o qual estipula propósitos e valores comuns entre todos/as, procurando responder aos desafios do mercado com soluções criativas e fiáveis, “helping to build a better and safer world through trusted and transformative technologies.” (intranet, 2024)

Com o objetivo de melhor responder às necessidades do mercado, lançou várias empresas derivadas como é o caso da Critical Links, Critical Materials, Critical Health, Critical Manufacturing e a Critical Techworks.

Contrariamente ao que se verifica em outras organizações, a Critical Software é caracterizada numa hierarquia plana, com poucos níveis, o que facilita a comunicação transformando os processos de tomada de decisão de forma mais ágil

e rápida, como se pode verificar através deste excerto “A nossa missão e o nosso objetivo são mais importantes do que os nossos títulos ou funções” (Intranet<sup>1</sup>, 2024)

É ainda uma Benefit Corporation, quer isto dizer, que a Critical Software corresponde aos padrões definidos no que diz respeito à criação de uma estratégia de sustentabilidade sustentada em padrões sociais e ambientais preocupada com as pessoas e com o planeta, como aliás refere no relatório de benefícios públicos da empresa. O seu principal objetivo é “Trabalharmos todos os dias na Critical Software para fazer do mundo um lugar melhor”, como refere o seu *Chair-Man* Gonçalo Quadros.

As a Benefit Corporation, our goal goes beyond simple profit. Our business model is designed to have a positive impact on society, employees, the community and the environment. We position ourselves to act at the level of Triple P - People, Planet & Profit. (Critical Software, 2024:8)

Nesse sentido, a Critical Software reúne esforços para lidar com questões diversas como a diversidade, a inclusão e educação de qualidade. Especificamente no âmbito de Benefit Corporation, a Critical Software assume publicamente uma série de compromissos que refletem a sua dedicação em gerar um impacto positivo nas comunidades onde atua. Destina 5% dos seus lucros anuais a iniciativas com relevância social. Compromete-se ainda a manter uma política salarial justa, assegurando que a diferença entre o salário mais elevado e o mais baixo na empresa não ultrapassa um rácio de 10 vezes. A empresa valoriza a requalificação profissional e aposta na contratação de pessoas com percursos académicos diversos para funções na área da engenharia. Tem sido também pioneira na inclusão de jovens neurodiversos no setor das tecnologias da informação, em Portugal. Investe na promoção da educação de crianças e jovens em contextos vulneráveis, nomeadamente através do projeto Companhia do Estudo, e foi uma das entidades responsáveis pelo apoio e financiamento da primeira Academia TUMO, em Portugal. Além disso, a empresa compromete-se a atingir a neutralidade carbónica, procurando deixar um impacto positivo no ambiente. (Public Benefit Corporation Report, 2023)

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Informação obtida através da intranet da Critical Software, acessível apenas por via das comunicações internas da empresa.

O Relatório de empresa de utilidade pública evidencia o papel da empresa na promoção do desenvolvimento sustentável. Paralelamente, o documento analisa os impactos económicos, ambientais e sociais da sua atividade, tendo por base os contributos das partes interessadas e a evolução da sua estratégia de sustentabilidade, estando alinhado com os princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente o ODS 4 Educação de qualidade, ODS 5 Igualdade de género, ODS 8 Trabalho digno e crescimento económico, ODS 9 Indústria, inovação e infraestruturas, ODS 10 Reduzir as desigualdades, ODS 11 Cidades e comunidades sustentáveis, ODS 13 Ação climática.

Em termos organizacionais, a empresa está dividida em departamentos: Facility Management; Finance; Innovation; Management Board; Marcom; People; Qualis e Sustainability. E em divisões de engenharia, nomeadamente: ARMS (Automotive, Railway and Medical Systems); DES (Digital Engineering Services) e SRS (Smart & Reliable Systems).

## **1.2. Departamento de Sustentabilidade**

O departamento de sustentabilidade é responsável por garantir o alinhamento do propósito da empresa com tudo o que ela faz, equilibrando as pessoas, o planeta e o lucro. Ora, isso implica uma atuação em múltiplas vertentes, como por exemplo, a nível da diversidade, equidade e inclusão (DEI)

“At Critical Software, we strongly believe that promoting diversity, equity, and inclusion (DEI) is not only the right thing to do, but also crucial for our success as a business. We recognise that by embracing our differences and creating a more inclusive workplace, we can enhance the services we provide to our clients and make a more positive impact on society at large.” (Intranet, 2024)

No manifesto DEI, estão estabelecidas prioridades e objetivos estratégicos para o futuro bem como o compromisso em estabelecer e colocar em ação iniciativas que concorram para as melhorias das práticas a nível de DEI.

A Critical Software disponibiliza um programa de voluntariado – Matter – que oferece até 3 dias de trabalho para serem revertidos a favor de iniciativas de voluntariado. Aqui cabem, por exemplo, as iniciativas de sustentabilidade ambiental

que protegem o ambiente e reduzem a pegada carbónica. A preocupação está em tornar os escritórios em espaços mais sustentáveis do ponto de vista ambiental. Além disso, procura organizar atividades como plantação de árvores e limpeza de praias.

A par destas iniciativas, a filantropia assume um foco importante para assegurar a sustentabilidade e a responsabilidade social da empresa. Através de uma cuidada análise e seleção das organizações que recebem o apoio, nomeadamente o alinhamento com a estratégia de sustentabilidade, bem como fatores como a proximidade geográfica e a conexão com a comunidade Critical Software são essenciais para o estabelecimento de parcerias.

Por fim, a educação é uma preocupação significativa dentro do departamento de sustentabilidade.

“We believe that everyone deserves equal access to a quality education and it is a key factor in reducing poverty, promoting economic growth, and fostering equality and social mobility. That's why we partner with organisations to create opportunities for individuals to pursue their goals, build fulfilling careers, and make meaningful contributions to their communities – whatever their backgrounds.” (Intranet, 2024)

Uma das iniciativas que pretende combater o insucesso e o abandono escolar, promovendo o acesso equitativo à educação é a Companhia do Estudo (CdE).

### **1.3. Companhia do Estudo**

A Companhia do Estudo é um programa de voluntariado que nasceu em 2021, com o apoio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), do Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE) e da Clínica da Educação. O que começou como um projeto piloto veio a concretizar-se num dos pilares que sustentam atualmente a CdE, o Inspirar, inicialmente como uma iniciativa em que os trabalhadores da Critical Software se tornaram mentores de crianças em situação de vulnerabilidade e exclusão. O programa é, atualmente, assegurado por um consórcio de oito empresas, nomeadamente, a Critical Software, a Bluepharma, a Critical Techworks, a Nest Collective, a Present Technologies e a Insur:IT. MSG, a LTP e a Critical Manufacturing. Nestes seus primeiros quatro anos, o programa tem crescido, bem como o consórcio de empresas.

Assente em quatro pilares de intervenção, a CdE é um projeto significativo que promove e estimula o desenvolvimento de competências nas mais variadas áreas, procurando desta forma contribuir para a construção de um futuro mais próspero e equitativo para todos/as. Estes quatro pilares são: inspirar, motivar, expandir e desenvolver.

No pilar Inspirar, o/a voluntário/a dedica uma hora por semana ao acompanhamento presencial de um/a criança (do 1.º ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)), ao longo de um ano letivo (entre outubro e junho) construindo uma relação de confiança capaz de ajudar a desenvolver a sua motivação, autoestima, confiança e ambição, orientando o seu desenvolvimento e progresso escolar. Os acompanhamentos realizam-se na organização dos beneficiários/as (escolas, casas de acolhimento, associações entre outras)

O pilar Motivar é em tudo semelhante ao anterior na medida em que assenta na relação de mentoria, adaptando a comunicação e as estratégias ao plano de formação para melhor responder ao desafio. Ainda assim e tendo em conta a faixa etária dos/as jovens (3.º CEB ao Ensino Secundário) existe a possibilidade de as mentorias se realizarem fora dos contextos dos jovens, nomeadamente nas empresas parceiras da CdE. A par disso existe também a possibilidade de o acompanhamento assumir diferentes formatos, podendo ser presencial, online ou híbrido. O Motivate + é uma extensão do Motivar na medida em que funciona nos mesmos moldes excetuando o facto de o acompanhamento ser feito em inglês.

O pilar Expandir consiste na organização de *workshops* e *opendays* nos escritórios das empresas parceiras com o intuito de abrir as suas portas a jovens que estejam interessados em conhecer e vislumbrar um pouco do que poderá vir a ser o seu futuro se trabalharem nestes locais. É uma oportunidade única para demonstrar o funcionamento das empresas e de aproximar o contexto profissional ao contexto escolar.

Por fim, o pilar Desenvolver procura, como o próprio nome indica, desenvolver competências a nível da literacia digital, bem como combater a desigualdade de género nas profissões em TIC. Através do ensino de programação em escolas do 1.º CEB, as crianças desenvolvem capacidades analíticas e metacognitivas. Atualmente, o Desenvolver é concebido para turmas do 3.º ou 4.º anos de escolaridade em que

uma equipa de voluntários, composta por três formadores, fica responsável de assegurar as aulas em Scratch ao longo de um ano letivo.

Ao entrar no quarto ano de existência, a CdE assume um crescimento relevante que deve ser analisado, nomeadamente em termos da gestão do próprio projeto. Para isso é importante uma análise criteriosa de três aspetos fundamentais para o funcionamento da CdE, os/as voluntários/as, os/as beneficiários/as e as organizações.

### 1.3.1 Perfil dos voluntários

Os/as voluntários/as da CdE são muito diversos em relação ao seu perfil, nomeadamente no que diz respeito à sua proveniência, uma vez que podem ser pessoas que fazem parte das empresas parceiras da CdE ou não. Na tabela seguinte apresenta-se a distribuição dos/as voluntários/as de acordo com a sua proveniência ao longo dos diferentes anos.

*Tabela 1: Distribuição de voluntários por proveniência (retirado dos dados internos da CdE, Janeiro 2025)*

| Count of Display Name                | Column Labels |           |            |            |            |             |
|--------------------------------------|---------------|-----------|------------|------------|------------|-------------|
| Row Labels                           | 2020-2021     | 2021-2022 | 2022-2023  | 2023-2024  | 2024-2025  | Grand Total |
| a título individual (non-affiliated) |               | 14        | 17         | 44         | 53         | 128         |
| Bluepharma                           |               | 2         | 2          | 1          | 1          | 6           |
| CM Ponte de sor                      |               |           |            | 12         | 2          | 14          |
| Critical Legends (CSW Alumni)        |               | 4         | 4          | 2          | 1          | 11          |
| Critical Manufacturing               |               |           |            |            | 3          | 3           |
| Critical Software                    | 30            | 29        | 51         | 25         | 21         | 156         |
| Critical Techworks                   |               | 4         | 17         | 15         | 22         | 58          |
| LTPlabs                              |               |           |            | 6          | 5          | 11          |
| MSG Life Iberia                      |               |           |            |            | 1          | 1           |
| Nest Collective                      |               | 1         | 1          |            |            | 2           |
| Nest Collective - Good Barber        |               | 1         | 1          |            |            | 2           |
| Nest Collective - Grama              |               | 1         | 1          | 1          |            | 3           |
| Nest Collective - RedLight           |               | 2         |            |            |            | 2           |
| Present Technologies                 |               | 7         | 10         | 6          | 4          | 27          |
| <b>Grand Total</b>                   | <b>30</b>     | <b>65</b> | <b>104</b> | <b>112</b> | <b>113</b> | <b>424</b>  |

Uma primeira análise permite perceber que a tendência tem sido para um aumento do número de voluntários que não estão afiliados a nenhuma das empresas do consórcio, assumindo um peso significativo no número global de voluntários/as. No sentido contrário, verifica-se uma diminuição dos inscritos provenientes das empresas parceiras da CdE. De salientar também a informação de que, nos últimos três anos, se tem verificado uma diminuição de inscritos provenientes da Critical Software.

### **1.3.2 Perfil dos beneficiários**

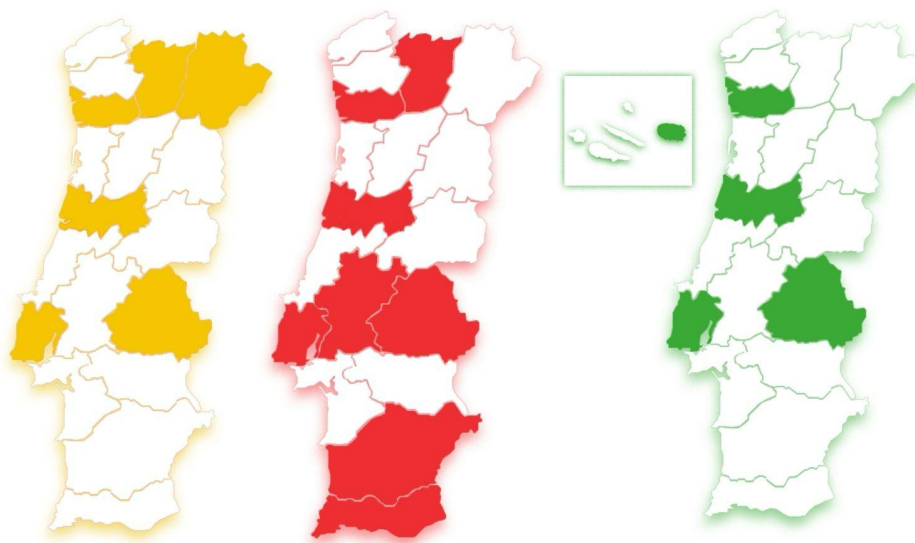
Os participantes neste projeto podem ser caracterizados de diferentes formas, de acordo com a faixa etária, a origem geográfica e a organização a que pertencem. No entanto, optou-se por não realizar uma caracterização exaustiva dos participantes com base em critérios como a idade, a proveniência geográfica ou a organização de origem, uma vez que o foco principal deste trabalho reside na análise das dinâmicas de participação e nas aprendizagens decorrentes do projeto, e não na representação estatística do grupo envolvido. Além disso, uma descrição demasiado detalhada poderia comprometer a confidencialidade dos participantes, especialmente tratando-se de um universo relativamente reduzido, o que poderia facilitar a sua identificação. No que diz respeito à idade, esta é variável conforme o pilar da CdE em que estejamos a analisar. Por exemplo, para serem beneficiários do Inspirar, devem ser crianças do 1.º e 2.º CEB (do 3º ao 6º ano de escolaridade) preferencialmente que estejam a experienciar algum momento de particular desinteresse e desmotivação. Já no pilar do Motivar o apoio é pensado para os/as jovens do 3.º CEB e ensino secundário. Por fim, no Desenvolver, o ensino de competências em programação está neste momento a ocorrer em escolas de 1.º ciclo, em turmas do 3º e 4º anos de escolaridade.

Em relação à origem geográfica das crianças e jovens da CdE, esta é em função da dispersão geográfica dos/as voluntários/as, uma vez que a CdE está presente nos locais em que existe disponibilidade da parte dos/as voluntários/as. Ainda assim, no pilar Motivar é possível realizar acompanhamentos em formato 100% online e assim conseguir assegurar algumas mentorias. Esta é uma possibilidade muito bem acolhida por voluntários/as que vivem fora do país e querem ser voluntários CdE.

### **1.3.3 As organizações**

No que diz respeito às organizações a que pertencem, atualmente a CdE está presente em mais de 25 organizações, distribuídas um pouco por todo o país, desde Mirandela até Albufeira, nomeadamente em escolas, casas de acolhimento e ainda associações que possam acolher crianças e jovens que se encontrem em particular situação de vulnerabilidade. Nos seguintes mapas, estão sinalizados os conselhos onde os pilares da CdE estão presentes, nomeadamente o Inspirar, a amarelo, o Motivar, a vermelho e o Desenvolver, a verde.

Figura 1: Mapa das organizações CdE por pilares (Relatório de Avaliação de Impacto)



## 2. Enquadramento teórico

O presente capítulo reúne os principais referenciais teóricos que sustentam a análise da experiência de estágio desenvolvida na CdE, bem como as práticas educativas que nela se inscrevem. Ao longo dos diferentes subcapítulos, explora-se o conceito de projeto em educação enquanto espaço intencional de intervenção e transformação, sendo este o eixo central da proposta educativa vivenciada.

Partindo da especificidade do contexto — um projeto de cariz educativo integrado numa empresa tecnológica — torna-se essencial refletir sobre o papel da responsabilidade social corporativa e sobre como esta pode ser mobilizada como ferramenta promotora de mudança social. Neste sentido, o voluntariado surge como uma dimensão estruturante do projeto, colocando em evidência o envolvimento cívico e a formação de cidadãos comprometidos.

A figura do mediador educativo e os programas de mentoria, também abordados neste capítulo, revelam-se fundamentais para compreender os processos de acompanhamento, orientação e construção de vínculos no seio da CdE. A articulação entre estas dimensões oferece uma perspetiva integrada sobre a intervenção educativa em contextos não formais, contribuindo para refletir

criticamente sobre os papéis, os desafios e as potencialidades da profissionalidade em Ciências da Educação.

## **2.1. Projeto em Educação - intervenção em educação**

Os projetos em educação constituem uma abordagem estruturada e intencional de transformação de contextos educativos e sociais. Através deles, é possível responder a necessidades identificadas, promover mudanças significativas e mobilizar recursos, conhecimentos e pessoas em torno de objetivos comuns. Enquanto prática situada, o projeto educativo concretiza-se a partir da leitura de realidades específicas, construindo propostas que procuram intervir e transformar essas realidades.

A intervenção em educação, neste âmbito, ultrapassa a dimensão estritamente escolar e assume um papel ativo na promoção do desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Esta intervenção não se faz do lado de fora daqueles que são objeto de intervenção, faz-se justamente com aqueles a quem a própria intervenção também estimula. Pressupõe de acordo com Matos (2009), uma lógica de legitimação sócio-institucional e educativa, que valoriza a participação comum na resolução de problemas, reconhecendo os sujeitos como co-construtores dos processos em que se inserem. Assente nesta perspetiva, o diagnóstico deixa de ser apenas “uma lista de desgraças mais ou menos empiricamente provadas” [para se constituir como] “um olhar sobre uma realidade que tem vulnerabilidades, mas tem também potencialidades de desenvolvimento” (Guerra, 2006, p. 131). A intervenção constrói-se, assim, com base num reconhecimento crítico do contexto, que valoriza tanto as suas fragilidades como os seus recursos.

Neste sentido, o foco na intencionalidade dos projetos torna-se central. Como referem Cortesão, Leite e Pacheco (2002: 23), um projeto

distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz.

A formulação de um projeto deve especificar os objetivos e para isso ter antecipadamente em consideração alguns fatores, tais como, as necessidades que

se pretende colmatar com a sua implementação, o contexto, fatores humanos, recursos técnicos e financeiros. É pertinente realçar que todo este estudo deve ser efetuado antes de pôr o projeto em prática, ou seja, deve ser realizada uma formulação do projeto que consiste num planeamento para a sua implementação.

A elaboração de um projeto de intervenção envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo. (Menezes, 2007:66)

Também, segundo Serrano (2008), um projeto deve ter como pilar uma necessidade real, a fim de encontrar uma solução que possa ser resolvida com a colaboração de todos e com os intervenientes, tendo em conta as necessidades e os recursos. A planificação tem por base a determinação da ação a fim de haver uma decisão das práticas a serem implementadas. Esta etapa, de acordo com Serrano (2008) é fundamental para o desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária uma vez que assegura ferramentas e técnicas indispensáveis para transformar uma determinada realidade num sentido positivo. Apresenta-se, assim, como um eixo central de um determinado projeto, pelo qual deve ser criteriosamente escolhida e avaliada em favorecimento do alcance dos objetivos como daqueles que vão beneficiar do projeto.

## **2.2 Responsabilidade social corporativa**

Para apresentar o conceito de responsabilidade social corporativa, foi realizada uma pesquisa e de forma genérica este é um conceito amplamente associado ao campo da gestão e das ciências empresariais, onde se destaca como uma prática organizacional que visa conciliar os objetivos económicos com preocupações sociais e ambientais, como apresentam Oliveira, Ferreira e Lima (2015). Contudo, neste relatório propõe-se alargar esta compreensão, considerando a responsabilidade social também como um objeto de estudo e de intervenção no âmbito das Ciências da Educação.

Como abordam Leandro e Rebelo (2011), a ideia de responsabilidade social empresarial tem raízes antigas. Esta era entendida de forma mais limitada como a

devolução de parte dos lucros à sociedade através de ações de caridade ou solidariedade. Antes mesmo de ser formalmente definida como conceito, já era visível nas práticas de figuras influentes da indústria, como Carnegie, Lever e Cadbury, conhecidos pelo seu papel filantrópico. Após a Revolução Industrial, muitos destes empresários procuraram compensar as carências socioeconómicas dos seus trabalhadores, investindo em infraestruturas como escolas, hospitais e habitação, criando autênticas comunidades no seio das suas empresas. Como aliás também se verificou em Portugal em certas zonas e complexos industriais. Particularmente nos últimos anos a RSE tem vindo a ser alvo de análise no campo da gestão e das ciências empresariais. Segundo Blowfield e Murray (2008), a principal diferença entre a responsabilidade social atual e a antiga filantropia das empresas está no grau de compromisso. Hoje, as empresas não se limitam a oferecer ajuda pontual à comunidade, mas envolvem-se ativamente na criação de políticas e iniciativas que transformam a forma como gerem os seus negócios.

Nesta perspetiva, Ahmad e Crowther (2013) defendem que a responsabilidade social corporativa não se esgota nas práticas empresariais de filantropia ou marketing social, mas pode ser interpretada como uma dimensão educativa, promotora de cidadania ativa, ética solidária e transformação social, o que implica uma formação dirigida a construir valores morais, consciência cívica e solidariedade social junto de todos os *stakeholders*. As organizações, sejam elas empresas, instituições educativas ou coletivos comunitários, têm a possibilidade — e a responsabilidade — de contribuir para o bem comum, através de ações sustentadas que promovam a inclusão, o desenvolvimento pessoal e comunitário, e a justiça social.

Em 2008, Dahlsrud (2008) realizou um estudo onde analisou 37 definições de responsabilidade social corporativa, identificando cinco dimensões principais que estavam presentes de forma recorrente nas definições analisadas. Segundo o autor, essas cinco dimensões constituem a base comum sobre a qual se constrói o conceito de responsabilidade social corporativa. A partir daí procurou-se enquadrar alguns dos valores e objetivos da Critical Software (retirados do Relatório Público Empresa Cidadã, 2023) para analisar as dimensões de Responsabilidade Social presentes nesta empresa. Tal como no estudo de Dahlsrud (2008) os resultados apontam para uma maior concentração nas dimensões relativas aos *stakeholders* e ao social. O que

aponta para uma definição de responsabilidade social assente na “procura da relação transparente e sólida com os seus *stakeholders*.” (Leandro & Rebelo, 2011:22). Com base nesta análise, procedeu-se à construção da tabela seguinte que apresenta, de forma sistematizada, as cinco dimensões da responsabilidade social corporativa identificadas por Dahlsrud (2008), adaptadas à realidade da Critical Software. A tabela inclui uma breve definição de cada dimensão e exemplos concretos retirados do Relatório Público Empresa Cidadã (Critical Software, 2023), permitindo evidenciar de que forma a atuação da empresa se alinha com estas orientações.

*Tabela 2: Cinco dimensões da RSE aplicado à Critical Software (Fonte: Adaptado de Dahlsrud, 2008:4)*

| <b>Dimensões</b>   | <b>Definição Dahlsrud (2008)</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>Exemplo Critical Software<sup>2</sup></b>                                                                                                                                                                                  |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão ambiental | Refere-se ao impacto das empresas no meio ambiente e à integração de preocupações ecológicas nas suas atividades. Esta dimensão inclui ações voluntárias que vão além das obrigações legais, orientadas por valores éticos de sustentabilidade ambiental. | “Minimiza o seu impacto no ambiente”                                                                                                                                                                                          |
| Dimensão social    | Diz respeito à relação das empresas com a sociedade e ao seu contributo para o bem-estar das comunidades, abrangendo iniciativas baseadas em princípios éticos que excedem as exigências legais.                                                          | <p>“Actua com responsabilidade social e proporciona valor às comunidades em que opera”</p> <p>“Está empenhada na diversidade”</p> <p>“Trabalhamos todos os dias na Critical Software para fazer do mundo um lugar melhor”</p> |
| Dimensão económica | Envolve os aspectos financeiros e socioeconómicos da responsabilidade social, incluindo a forma como a atividade empresarial pode gerar lucro de forma ética, contribuindo                                                                                |                                                                                                                                                                                                                               |

<sup>2</sup> Frases retiradas do Relatório Público Empresa Cidadã, 2023

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | para o desenvolvimento económico, sem deixar de considerar práticas voluntárias.                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                             |
| Dimensão dos <i>stakeholders</i> | Refere-se à forma como as organizações interagem com os seus públicos de interesse — colaboradores, clientes, fornecedores, comunidades —, incluindo práticas voluntárias de diálogo, colaboração e valorização destes grupos. | <p>“Cuida e entrega valor aos clientes e parceiros”</p> <p>“Trata bem os seus empregados, nutre-os e constrói uma comunidade sólida à sua volta”</p> <p>“Respeita a privacidade e a segurança dos clientes e parceiros”</p> |
| Dimensão do Voluntariado         | Reforçando o carácter ético e não obrigatório das práticas de responsabilidade social.                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |

Ao refletir sobre responsabilidade social a partir das Ciências da Educação, reconhece-se o potencial educativo dos projetos que articulam intervenção social e processos formativos. Neste contexto, a atuação educativa pode assumir um papel fundamental na construção de sentidos críticos sobre o mundo, capacitando indivíduos e comunidades para a participação ativa na resolução de problemas sociais. Este olhar educativo sobre a responsabilidade social encontra eco no contexto do estágio desenvolvido na Companhia do Estudo, um projeto de intervenção social promovido pela Critical Software no âmbito do seu departamento de sustentabilidade. Esta empresa tecnológica, ao afirmar que,

uma empresa é mais do que um negócio. É uma comunidade. Só uma comunidade forte pode fazer uma empresa. Uma comunidade forte significa unidade, solidariedade, valores partilhados e um conjunto comum de princípios básicos sobre a forma de se relacionar com o mundo em geral. Uma comunidade forte orgulha-se das suas realizações e impactos mais alargados. (*Corporate Governance at Critical Software*)

Um foco que evidencia um compromisso com valores que ultrapassam os interesses económicos, assumindo-se como agente ativo na promoção do bem-estar e do desenvolvimento social. A partir desta perspetiva, torna-se perceptível como uma

organização empresarial pode integrar uma dimensão educativa nas suas práticas de responsabilidade social, contribuindo para a construção de comunidades mais coesas, solidárias e participativas, em consonância com os princípios das Ciências da Educação. Este posicionamento ganha ainda maior relevância ao considerar que a Critical Software é uma *Benefit Corporation*, estatuto que formaliza o seu compromisso com a criação de valor que vai além do lucro financeiro. Tal como se afirma no seu *Public Benefit Corporation Report* (2023: 8), “enquanto Benefit Corporation, o nosso objetivo vai para além do simples lucro. O nosso modelo de negócio foi concebido para ter um impacto positivo na sociedade, nos empregados, na comunidade e no ambiente.” A adoção do modelo do *Triple Bottom Line* — Pessoas, Planeta e Lucro — revela uma visão integrada da responsabilidade social, que contempla preocupações económicas, mas também ambientais e sociais.

Neste contexto, as ações da Critical Software, nomeadamente através de projetos como a Companhia do Estudo, revelam como o compromisso social de uma organização pode traduzir-se em intervenções concretas no território e junto das comunidades. De facto, “em 2023, a Critical Software efetuou investimentos específicos em educação, cultura, inclusão e diversidade, e empreendedorismo social. Estes investimentos apoiaram iniciativas inovadoras e organizações que contribuem para uma mudança social positiva, refletindo o nosso empenhamento na promoção do desenvolvimento sustentável e a capacitação das comunidades” (*Public Benefit Corporation Report*, 2023: 31). É precisamente dentro destes espaços de atuação — onde se articulam responsabilidade, valores e impacto comunitário — que se abrem possibilidades de compreender e estudar a responsabilidade social corporativa para além das métricas financeiras, considerando igualmente as suas implicações sociais, educativas e transformadoras.

### **2.3 Voluntariado**

O voluntariado constitui uma das formas mais significativas de participação cívica e social, sendo simultaneamente uma expressão de solidariedade e um instrumento de transformação comunitária. Ainda assim são múltiplas as definições para o conceito. Não correndo o risco de ser exaustiva optou-se pela proposta de Ian Scheier (1980) segundo o qual “o voluntariado é, portanto, considerado como qualquer trabalho relativamente não forçado, com o objetivo de ajudar, efectuado sem

uma intenção primária ou imediata de lucro financeiro.” (p.12). Segundo McCurley e Lynch (1996) o voluntariado é uma ação ao identificar uma necessidade, adotando uma postura responsável perante a sociedade, sem procurar qualquer tipo de compensação financeira. É uma forma de estar que ultrapassa os deveres mínimos que nos são exigidos, refletindo um compromisso ativo com a comunidade. Esta atitude insere-se numa lógica de responsabilidade social, apresentada por Ahmad e Crowther (2013) em que se escolhe contribuir de forma voluntária e consciente para o bem comum, indo além das obrigações legais ou sociais que todos temos enquanto membros da sociedade.

Para além de contribuir para a resposta a necessidades concretas, o voluntariado promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fortalece os laços de pertença e fomenta o sentido de responsabilidade coletiva.

Por exemplo, as pessoas que iniciam voluntariado fazem-no por uma série de razões: melhorias na carreira profissional, aprendizagem de novas competências, aumento da interação social positiva, escape a sentimentos negativos, desenvolvimento pessoal e expressão dos próprios valores pró-sociais. No fundo, razões mais direcionadas para os outros e razões mais direcionadas para o próprio (Manarte, 2023: 21)

Esta perspetiva evidencia a complexidade e a riqueza do ato de voluntariar-se, que raramente é movido por uma única motivação. Pelo contrário, o voluntariado resulta da confluência entre interesses pessoais e preocupações sociais segundo a abordagem funcional de Clary et al. (1998), entre o desejo de contribuir para o bem comum e a procura de crescimento individual. Esta dualidade não enfraquece o valor do voluntariado, mas antes reforça a sua importância como espaço de desenvolvimento humano integral de acordo com Haivas et al. (2013) onde a ação ética e o aperfeiçoamento pessoal se encontram. Assim, reconhecer a pluralidade de razões que levam alguém a envolver-se em ações voluntárias permite valorizar o voluntariado não apenas pelo impacto externo que gera, mas também pelo processo formativo e transformador que promove em quem o pratica.

Enquanto prática sustentada por valores como a empatia, a justiça e a cooperação, de acordo com Renn (2022) o voluntariado adquire particular relevância no contexto de projetos de responsabilidade social, nos quais indivíduos e organizações se mobilizam em prol do bem comum. Para Fernandes (2012: 7) “os agentes do voluntariado são as pessoas e entidades que interagem no mundo do

voluntariado”.. Considerando as empresas como um dos possíveis agentes de voluntariado através de iniciativas como, por exemplo, os programas de voluntariado corporativo.

Longe de se reduzir a uma ação pontual ou assistencialista, o voluntariado pode assumir um caráter estruturante e contínuo, articulando-se com estratégias de intervenção local, inclusão social e desenvolvimento sustentável, sendo compreendido como um fenómeno complexo e híbrido, que integra motivações individuais e objetivos coletivos, e se inscreve em dinâmicas sociais mais amplas de cidadania e participação (Hustinx, Cnaan & Handy, 2010). No contexto do estágio realizado, o voluntariado assume-se como uma dimensão transversal à atuação da empresa e ao projeto CdE, traduzindo-se num compromisso ético com a comunidade e na valorização da participação ativa dos colaboradores em iniciativas com impacto social.

Para que o voluntariado se constitua como uma experiência significativa, tanto para quem o realiza como para a organização que o acolhe, é essencial que existam condições estruturais que favoreçam o compromisso, a integração e a valorização mútua. Nesse sentido, Fernandes (2012) identifica um conjunto de qualidades que devem estar presentes na pessoa voluntária, bem como requisitos fundamentais que as organizações devem assegurar para acolher e acompanhar voluntários de forma eficaz. A tabela seguinte sistematiza estes dois níveis de exigência, permitindo compreender de forma clara e objetiva os fatores que contribuem para uma prática de voluntariado bem-sucedida.

*Tabela 3: Condições para uma Experiência de Voluntariado Bem-Sucedida - Qualidades da Pessoa Voluntária e Requisitos Organizacionais (Adaptado de Fernandes, 2012: 16-17)*

| <b>Qualidades genéricas da pessoa voluntária em contexto organizacional</b>        | <b>Requisitos por parte das organizações para acolher voluntários</b>                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partilhar da missão, da visão e dos valores organizacionais da entidade acolhedora | Ter um colaborador designado para a função de coordenação/gestão de voluntários que será a pessoa responsável pelos voluntários na organização |

|                                                                                                               |                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assumir com responsabilidade o compromisso de voluntariado estabelecido com a organização acolhedora          | Realizar entrevistas com os voluntários proponentes (VP) para posterior seleção                            |
| Aceitar e cumprir as regras organizacionais                                                                   | Estarem estabelecidas regras e procedimentos no âmbito do trabalho em que os voluntários estão envolvidos; |
| Encarar a formação inicial e contínua como essencial para um bom desenvolvimento da atividade de voluntariado | Preparar adequadamente os voluntários para as funções que vão exercer;                                     |
| Ter a capacidade de trabalhar em equipa, respeitando as hierarquias existentes                                | Existirem pessoas nomeadas na organização para o acompanhamento e supervisão direta dos voluntários;       |
|                                                                                                               | Ser feito o reconhecimento dos voluntários                                                                 |

A análise da tabela permite reconhecer que o voluntariado implica uma relação de corresponsabilidade entre voluntários e organizações. Por um lado, requer-se da pessoa voluntária um alinhamento com os valores da entidade, como o compromisso, respeito pelas normas e abertura à aprendizagem contínua. Por outro lado, a organização tem a responsabilidade de criar condições favoráveis à integração e valorização dos voluntários, garantindo um ambiente propício à colaboração, à supervisão adequada e ao reconhecimento do trabalho desenvolvido. Esta reciprocidade é essencial para que a experiência de voluntariado não se esgote numa participação pontual, mas se traduza num contributo sustentável e transformador, tanto para a comunidade como para os próprios intervenientes.

## 2.4 Figura do mediador educativo

No contexto dos projetos educativos desenvolvidos em comunidade, a figura do mediador educativo assume um papel central na promoção de dinâmicas participativas, na construção de pontes entre diferentes atores e na facilitação de processos de aprendizagem e transformação. O mediador é, acima de tudo, alguém que escuta, compreende e mobiliza. Atua como um intermediário entre os sujeitos e o saber, criando condições de onde emergem interações significativas como

apresentado por Vygotsky (1984) promovendo o diálogo e o envolvimento ativo dos sujeitos nas suas próprias trajetórias de desenvolvimento. Mais do que um transmissor de conhecimento, o mediador é um facilitador de relações, alguém que atua nos interstícios — entre a escola e a comunidade, entre a teoria e a prática, entre o individual e o coletivo. Por fim, e na tradição freireana, reconhece-se no mediador a figura que problematiza a realidade em conjunto com os sujeitos, valorizando o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de sentido como motor da mudança social (Freire, 1987; 1996). Esta posição, exige não só competências relacionais e comunicacionais, mas também uma profunda consciência ética e política do seu papel. Como defendem Gohn (2011) e Melucci (1996), a mediação educativa é uma prática que reconhece os sujeitos sociais como protagonistas dos seus processos de emancipação e transformação.

De acordo com Terral (2005), o mediador deve ser capaz de criar contextos favoráveis à emergência do diálogo e da construção conjunta de significados, o que implica não apenas escuta ativa, mas também sensibilidade intercultural e capacidade de promover consensos sem anular a diversidade. Esta atuação aproxima-se da ideia de “mediação pedagógica crítica”, tal como formulada por Candau (2008), que entende o educador/mediador como sujeito comprometido com a justiça social e com o fortalecimento da cidadania ativa. O mediador contribui para que os projetos educativos sejam vividos como experiências significativas, valorizando os saberes dos participantes, reconhecendo as suas necessidades e potenciando a sua capacidade de ação. Neste sentido, a sua atuação articula-se com a lógica do empoderamento, entendendo que a mudança social se constrói a partir das pessoas e com elas. Como refere Freire (1975), educar é um ato profundamente político, que exige a escuta e o reconhecimento do outro como sujeito de saber. A mediação não se reduz, portanto, à resolução de conflitos ou à gestão de dinâmicas, mas é, antes de mais, uma prática pedagógica, crítica e transformadora (Freire, 1975). Tal como a própria ideia de projeto educativo implica intencionalidade e articulação entre intenção e ação, a mediação educativa estrutura-se a partir de uma visão dialógica da intervenção, onde o conhecimento e a ação se constroem coletivamente (Freire, 1996; Santos, 2002).

Trata-se, como salienta Puig (2005), de uma figura que articula a dimensão pedagógica com a dimensão ética e política da educação, promovendo uma intervenção situada, sensível aos contextos e orientada pela justiça social. Desta forma, o mediador contribui para a concretização dos princípios da responsabilidade social e do desenvolvimento local, assegurando que a educação — enquanto prática da liberdade (Freire, 1975) — se enraíza nos contextos e nas relações que efetivamente importam à vida das pessoas. A sua presença nos projetos educativos constitui, por isso, um elemento fundamental para garantir a legitimidade socioeducativa das intervenções, bem como a sua relevância e sustentabilidade a longo prazo.

## **2.5 Mentoria em educação**

A mentoria é, de forma geral, compreendida como um processo relacional, sistemático e intencional, no qual uma pessoa com mais experiência — o mentor — acompanha, orienta e apoia o percurso de desenvolvimento pessoal, académico ou profissional de outra — o mentorado (ou *mentee*). Segundo Oliveira (2019), a mentoria caracteriza-se por ser uma prática de proximidade, assente na confiança e no respeito mútuo, onde o mentor desempenha um papel de facilitador do desenvolvimento do mentorado, estimulando a sua autonomia, o seu pensamento crítico e a sua capacidade de tomar decisões. Esta dinâmica não se limita, portanto, a uma transmissão de saberes ou conselhos: é antes uma relação dialógica, de coaprendizagem e de construção conjunta de sentidos. Como afirmam Penim e Catalão (2021: 7),

sendo o *mentoring* um processo totalmente focado no *mentee*, em que não existem dois contextos, pessoas, organizações ou momentos iguais, consideramos que os gestores de programas de mentoring e os mentores nunca devem ser reféns de um modelo ou ferramenta, mas, sim, possuir uma caixa de ferramentas internas e externas em evolução contínua, de modo a tornarem o processo de mentoring o mais eficiente e eficaz possível.

Esta perspetiva reforça a ideia de que a mentoria não é um processo estanque ou normativo, mas sim uma prática situada, que se adapta às especificidades de cada relação e contexto. A escuta ativa (Rogers, 1977) e a atenção às necessidades individuais tornam-se, por isso, elementos centrais na construção de um percurso de mentoria com significado. Em particular, em contextos educativos e sociais marcados por vulnerabilidades, a presença de figuras de referência que se posicionam como

mentores, de acordo com Law (2013) pode representar uma peça importante na promoção do bem-estar e no fortalecimento de trajetórias de desenvolvimento.

Mentors are not simply providing mentees with a road map and travel tips, but also walk some of the journey together with them. The collaboration (co-journeying) enables both mentors and mentees to develop; and they experience a new journey that is full of surprises.(Law, 2013:16)

Não se trata, portanto, de uma relação hierárquica ou unidirecional, mas de um caminho conjunto, onde o mentor também aprende, escuta, reflete e se (re)posiciona. Como referem Brockbank e McGill (2006: 204), *“the first thing you bring to a relationship is your presence”*, destacando o papel essencial da disponibilidade, da escuta e da autenticidade na construção de relações significativas. Esta abordagem humanizada e horizontal da mentoria mostra-se especialmente relevante em projetos que atuam com populações em situação de maior fragilidade, nas quais o vínculo de confiança e o reconhecimento da história e potencial de cada pessoa se tornam alicerces da intervenção como sublinha Menezes (2007). No caso da CdE, estas práticas fazem-se visíveis na forma como os adultos envolvidos acompanham e se envolvem nas vivências educativas dos mais novos, oferecendo não apenas apoio técnico ou pedagógico, mas sobretudo presença, escuta e disponibilidade, que são, em si, gestos de cuidado profundamente transformadores. Neste quadro, o papel do mentor vai muito além do acompanhamento técnico ou académico: envolve uma dimensão afetiva e relacional importante, onde se cultivam a empatia, a escuta ativa e o encorajamento (Crisp & Cruz, 2009; Rhodes, 2002). De acordo com Nora & Crisp, 2007, o mentorado, por sua vez, é chamado a assumir um papel ativo no processo, refletindo sobre os seus objetivos, desafios e potencialidades, e mobilizando-se para a construção do seu próprio caminho. Esta relação pode ter impactos significativos no fortalecimento da autoestima, motivação, ambição e autoconfiança dos estudantes, funcionando como um catalisador para o seu envolvimento académico e social. Em contexto educativo, esta relação adquire um valor particular, ao promover condições para o crescimento integral do estudante, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível da construção da sua identidade e do seu projeto de vida de acordo com Rhodes (2002). Como foi visto até aqui, podem ser múltiplos os benefícios da mentoria quer para os mentorados/as quer para os/as mentores/as. Penim e Catalão

(2021: 16 - 18) elencam uma série de benefícios que podem ser sistematizados na tabela seguinte:

*Tabela 4: Principais benefícios da mentoria para mentorados/as e mentores/as. (Fonte: adaptado de Penim e Catalão, 2021: 16–18)*

| <b>Principais benefícios para os Mentees</b>             | <b>Principais benefícios para os/as mentores/as</b> |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Maior segurança e autoconfiança                          | Oportunidade de se sentir útil e valorizado         |
| Menor nível de stress                                    | Oportunidade de deixar um legado                    |
| Maior rapidez na aprendizagem                            | Possibilidade de aprender com o Mentee              |
| Maior rapidez na adaptação a novos ambientes e situações | Enriquecimento das soft skills                      |

Paralelamente, a investigação (Oliveira, 2017) tem vindo a destacar os benefícios da mentoria na melhoria do desempenho escolar, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade. O estabelecimento de uma relação de mentoria consistente pode ajudar os estudantes a desenvolver competências socioemocionais, a definir metas realistas, a gerir melhor o seu tempo e a superar dificuldades de forma mais eficaz. Oliveira (2017), na sua investigação sobre programas de mentoria em contexto escolar, sublinha precisamente esta ligação entre a relação mentor-mentorado e a promoção do sucesso educativo, demonstrando que o apoio individualizado e continuado contribui para aumentar os níveis de autoestima académica e de sentido de pertença à escola.

In peer relationships, psychosocial functions are characterized by confirmation, emotional support, personal feedback, and friendship. Traditional mentoring relationships are similar in that they offer acceptance, confirmation, counselling, role modelling, and friendship. (Terrion & Leonard, 2007:150)

Deste modo, a mentoria afirma-se como uma prática de elevado potencial transformador, sobretudo quando desenvolvida em contextos educativos e sociais marcados por desigualdades, como já referido anteriormente. A sua eficácia reside não apenas no apoio técnico ou académico prestado, mas sobretudo na qualidade da relação estabelecida, assente na empatia, na escuta e na construção conjunta de caminhos (Jacobi, 1991). Seja no reforço das aprendizagens, no desenvolvimento pessoal ou no fortalecimento de vínculos com a comunidade educativa, a mentoria

revela-se uma ferramenta poderosa de promoção da equidade e do sucesso. Por isso, programas que investem nesta lógica relacional e contínua assumem-se como espaços promissores para uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de cada pessoa.

### **2.5.1 Programa de Mentoria**

Apesar de a relação de mentoria assentar numa lógica relacional, próxima e adaptada às necessidades e características individuais de cada mentorado, a eficácia dos programas de mentoria depende, em grande medida, da existência de uma estrutura sólida que os sustente. Um programa estruturado implica recursos capazes de orientar e acompanhar todo os passos, “Para a preparação, lançamento e acompanhamento de um programa de mentoria é importante que existam profissionais preparados para o efeito”(Penim & Catalão, 2021: 49) Esta estruturação é essencial para garantir a consistência, a equidade e a qualidade do processo, desde a definição clara dos objetivos até à avaliação dos resultados.

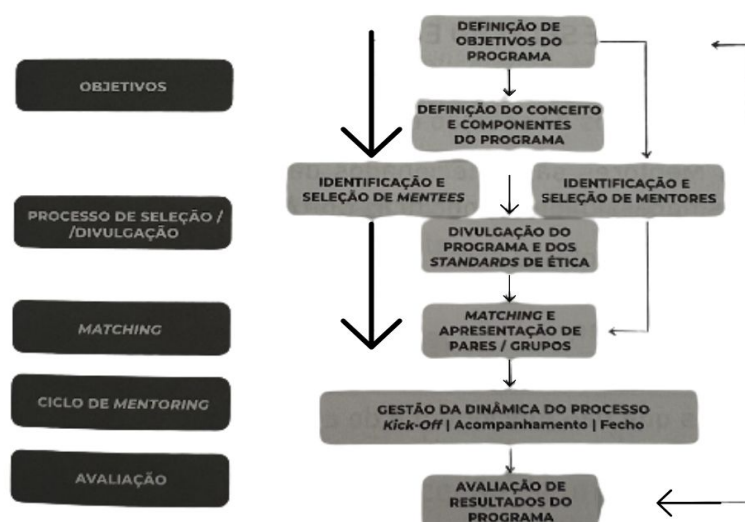
Tratando-se de um processo “disperso”, na medida em que os pares (Mentor/Mentee) se encontram de forma autónoma e nos locais que bem entendem, os gestores do Programa deverão estabelecer alguns procedimentos e mecanismos para acompanhamento do processo. (Penim & Catalão, 2021: 53)

Um programa bem desenhado deve prever etapas, conforme apresentado por Penim e Catalão (2021), como o planeamento estratégico, o estabelecimento de critérios de *matching* entre mentores e mentorados, a definição de um ciclo de mentoria e, finalmente, a monitorização e avaliação da experiência. A ausência destes componentes pode comprometer não só os resultados esperados, mas também a motivação e o envolvimento dos participantes.

O modelo apresentado por Penim e Catalão (2021) organiza de forma sistemática as fases essenciais de um programa de mentoria, evidenciando a importância de uma estrutura bem definida e de um processo contínuo de planeamento, implementação e avaliação. O processo inicia-se com a definição clara dos objetivos do programa, uma etapa crucial para orientar todas as decisões. Segue-se a definição do conceito e dos componentes do programa, onde se explicitam as características da mentoria (por exemplo, individual ou em grupo) e os princípios éticos e metodológicos que a sustentam. Num momento posterior, procede-se à

identificação e seleção de mentorandos e mentores, tendo em conta os perfis, motivações e áreas de interesse dos participantes. Paralelamente, é feita a divulgação do programa e dos princípios de ética. A etapa seguinte envolve o processo de *matching*, isto é, a combinação e apresentação dos pares ou grupos de mentoria, que deve assentar em critérios de compatibilidade e potencial de aprendizagem mútua. Com os pares definidos, inicia-se a gestão da dinâmica do processo, que compreende três momentos principais: a sessão de arranque (*kick-off*), o acompanhamento ao longo do ciclo de mentoria e o fecho do programa, onde se promove o reconhecimento do percurso e dos resultados alcançados. Finalmente, a avaliação dos resultados do programa permite não só verificar o grau de concretização dos objetivos, como também recolher feedback útil para o aperfeiçoamento de futuras edições. Esta última fase garante a realimentação do processo e reforça a lógica de melhoria contínua que deve estar subjacente a qualquer iniciativa de mentoria. Este modelo destaca, assim, a importância de conceber a mentoria como um processo estruturado que se pode esquematizar na figura seguinte.

Figura 2: Estrutura de uma Programa de Mentoring (Fonte: retirado de Penim & Catalão, 2021: 49)



A definição de objetivos claros é um dos primeiros passos para a criação de um programa de mentoria eficaz. Estes objetivos devem estar alinhados com a missão da organização promotora e com as necessidades dos participantes, funcionando como guia orientador de todas as decisões subsequentes. Como referem

Crisp e Cruz (2009), quando os programas têm objetivos mal definidos ou demasiado genéricos, torna-se difícil avaliar a sua eficácia e garantir o compromisso dos envolvidos. Assim, é fundamental que os objetivos sejam específicos, mensuráveis e realistas, permitindo não só a orientação do processo, mas também o seu acompanhamento e avaliação. Além disso, objetivos bem definidos facilitam a comunicação entre os intervenientes e contribuem para o alinhamento de expectativas entre mentores e mentorados (Clutterbuck, 2004).

### **3. Enquadramento metodológico**

O presente capítulo visa explicitar os princípios e opções metodológicas que sustentaram o desenvolvimento do estágio curricular, bem como os procedimentos utilizados para recolha e análise da informação. Inserido num projeto de intervenção em curso — a CdE, promovido pela Critical Software — o estágio teve como principal enfoque a análise crítica da intervenção em desenvolvimento e a proposta de sugestões de melhoria, numa lógica de participação, escuta e fortalecimento das práticas existentes.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, centrada na compreensão dos significados atribuídos pelos diferentes intervenientes às dinâmicas do projeto (Amado, 2017). Segundo Amado (2017), a investigação qualitativa valoriza a proximidade com os contextos e os sujeitos, favorecendo uma interpretação densa e contextualizada da realidade. Para tal, recorreu-se a técnicas como a observação participante, a análise documental e a realização de uma entrevista semiestruturada à coordenadora do projeto, procurando captar a complexidade dos processos em curso. Inspirada por uma perspetiva crítica e participativa da intervenção comunitária, esta abordagem articula-se com os contributos de autores como Isabel Menezes (2007), que sublinha a importância de uma intervenção enraizada nas comunidades e orientada para a transformação social, e Zimmerman (1995), que destaca o empoderamento como um processo fundamental na promoção da autonomia, da agência e da capacidade de ação dos indivíduos e grupos sociais.

A metodologia adotada reflete, assim, um principal objetivo: compreender o projeto a partir de dentro, com os seus protagonistas, valorizando os seus saberes e

experiências, e contribuindo para o seu fortalecimento com base numa escuta ativa e num olhar reflexivo sustentado pelos conhecimentos das Ciências da Educação.

### **3.1 Enquadramento geral do estágio - Investigação ao serviço da intervenção**

O estágio curricular foi desenvolvido no âmbito da CdE, centrado no apoio ao estudo e na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens em contextos vulneráveis. Ao integrar-se num projeto já em curso, a atuação no estágio assumiu uma lógica predominantemente de análise e acompanhamento da intervenção existente, com o intuito de compreender os seus processos, identificar potencialidades e desafios e propor sugestões de melhoria.

Neste sentido, a intervenção foi acompanhada de uma componente investigativa, não apenas para conhecer os contornos do contexto e os perfis dos participantes, mas também para sustentar, de forma crítica e fundamentada, as propostas formuladas. Esta aproximação alia-se a uma perspetiva construtivista e interpretativa, rejeitando a visão positivista da ciência que procura explicações lineares e universalistas. Em contrapartida, reconhece-se a realidade como uma construção social e dinâmica, co-produzida entre os sujeitos e os investigadores (Santos, 1989).

A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (Amado, 2014: 41)

A opção por uma abordagem qualitativa permitiu compreender o projeto a partir de dentro, valorizando a voz dos diferentes intervenientes e reconhecendo que a construção do conhecimento ocorre num envolvimento mútuo com a realidade. Tal como defendido por autores como Harding (1986) e Haraway (1988), adota-se o princípio do conhecimento situado, assumindo que o olhar do/a investigador/a é sempre parcial e condicionado pelas suas experiências, valores e posicionamentos. Esta perspetiva reforça a necessidade de uma postura reflexiva contínua, que reconheça o impacto da presença do/a estagiário/a no terreno e das suas interpretações no desenvolvimento do processo.

No campo das Ciências da Educação, a investigação não se limita à produção de conhecimento técnico ou teórico, mas articula-se com práticas de transformação social e de promoção do desenvolvimento humano. Como refere Charlot (2006), trata-se de um campo de fronteiras difusas, no qual o/a investigador/a é também um/a interveniente, alguém que se compromete com os contextos que estuda e que reflete continuamente sobre a sua própria implicação. Neste sentido, a intervenção foi acompanhada de uma componente investigativa, não apenas para conhecer os contornos do contexto e os perfis dos participantes, mas também para sustentar, de forma crítica e fundamentada, as propostas formuladas. Esta abordagem alia-se a uma perspetiva construtivista e interpretativa, rejeitando a visão positivista da ciência que procura explicações lineares e universalistas. Como defendem Carr e Kemmis (1986), a investigação em educação deve ser entendida como uma prática social e reflexiva, comprometida com a transformação das realidades educativas, em vez de se limitar à sua descrição ou explicação. Esta visão implica reconhecer que a prática investigativa está sempre situada e é indissociável dos valores, experiências e posicionamentos de quem investiga. Como defendem Harding e Hekman (2004), todo o conhecimento é produzido a partir de uma determinada perspetiva, sendo influenciado por contextos históricos, sociais e culturais. A objetividade, nesta perspetiva, não se traduz na neutralidade ou distanciamento, mas antes na capacidade de reconhecer e explicitar os próprios enquadramentos e implicações éticas da investigação.

As ciências da educação podem considerar-se, pois, uma família de ciências às quais compete, utilizando os meios e os métodos de que as ciências humanas hoje dispõem, procurar explicar e compreender a complexidade e multirreferencialidade dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas. (Amado, 2014: 27)

Assim, o estágio foi também um espaço de desconstrução de pré-concepções e de reformulação de entendimentos, através do contacto próximo com os sujeitos do projeto e da prática colaborativa. Ainda que não sendo parte integrante do contexto de origem, a intervenção procurou respeitar e incorporar as práticas existentes, adotando uma atitude de escuta ativa, de co-aprendizagem e de

corresponsabilização. A investigação qualitativa, neste quadro, assume-se não apenas como um meio de recolha de dados, mas como um instrumento de transformação, orientado para a melhoria contínua das práticas e para a promoção do empoderamento dos atores envolvidos (Zimmerman, 1995).

### **3.2 Objetivos da intervenção**

A intervenção desenvolvida no âmbito do estágio curricular na CdE inscreve-se numa lógica de investigação-intervenção, assumindo como princípio orientador a articulação entre a ação e o pensamento crítico sobre a prática. Neste sentido, os objetivos da intervenção foram construídos de forma situada, em resposta às necessidades identificadas no terreno e em diálogo com os diferentes atores envolvidos no projeto.

Neste sentido, os objetivos da intervenção foram traçados a partir de uma abordagem situada e crítica, que reconhece a especificidade dos contextos e valoriza o envolvimento dos diferentes agentes educativos. Procurou-se, por um lado, compreender de que forma o programa contribui para a inclusão e o sucesso escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, e por outro, identificar os principais desafios e potencialidades associados à sua implementação em articulação com escolas, voluntários e entidades parceiras.

De forma mais específica, a intervenção visou:

- Contribuir para a melhoria dos processos de gestão e organização do programa, através da sistematização de práticas e da proposta de estratégias de reforço da sua eficácia;
- Promover a valorização da figura do/a mediador/a educativo/a, refletindo criticamente sobre o seu papel na construção de pontes entre os diversos atores do território educativo;
- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade profissional alicerçada em princípios éticos, colaborativos e de compromisso social.

Simultaneamente, a intervenção incorporou uma dimensão investigativa, de natureza qualitativa, que procurou sustentar, de forma crítica e fundamentada, as propostas formuladas, em consonância com uma perspetiva construtivista e interpretativa da investigação educativa (Carr & Kemmis, 1986; Guba & Lincoln, 1994; Harding, 1987). Esta abordagem permitiu que a prática de estágio fosse entendida

não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos, mas como território de questionamento, análise e transformação.

De forma geral, a intervenção procurou contribuir para o fortalecimento da CdE, promovendo a sua consolidação como um projeto de intervenção educativa. Através do envolvimento ativo nas diversas fases do projeto — desde a articulação com escolas e organizações, ao acompanhamento de voluntários e à dinamização de momentos formativos — procurou-se reforçar a qualidade do acompanhamento educativo, fomentar uma cultura de escuta e cuidado, e promover a valorização do papel da educação no contexto empresarial. Paralelamente, a intervenção assumiu também uma dimensão formativa, centrada no desenvolvimento pessoal e profissional de estagiária, permitindo o aprofundamento de competências de mediação, planeamento, comunicação e trabalho em equipa. Procurou-se, assim, integrar a prática no campo como espaço de aprendizagem significativa e construção de identidade profissional, em consonância com uma perspetiva reflexiva e transformadora da ação educativa (Carr & Kemmis, 1986).

Por fim, destaca-se ainda o objetivo de contribuir para a visibilidade e compreensão crítica do potencial educativo de contextos não formais — nomeadamente o setor empresarial — através da sistematização e análise das práticas desenvolvidas.

### **3.3 Métodos e técnicas de recolha de dados**

A definição dos métodos e técnicas de recolha de dados constitui uma etapa fundamental em qualquer processo investigativo, sobretudo quando se pretende compreender, em profundidade, as dinâmicas de um determinado contexto educativo. No âmbito deste estágio, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, valorizando-se a proximidade ao terreno e a interpretação dos significados construídos pelos sujeitos. Tal como refere Amado (2014: 299), “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)”, o que evidencia a necessidade de uma articulação coerente entre a recolha, a análise e a interpretação da informação. Assim, as técnicas utilizadas — a observação participante com recurso à escrita de notas de terreno, a análise documental e a realização de uma entrevista

semiestruturada — foram selecionadas com base na sua adequação aos objetivos do estudo e na sua capacidade de gerar conhecimento situado e contextualizado. Esta pluralidade metodológica permitiu captar diferentes dimensões da realidade, contribuindo para uma compreensão mais rica e integrada do projeto educativo analisado.

A observação participante assumiu um papel central na recolha de dados durante o estágio, permitindo um contacto próximo e contínuo com as dinâmicas do projeto educativo em análise. A partir dessa vivência imersiva, foram sendo elaboradas notas de campo que, posteriormente, deram lugar à construção de um diário de bordo, o qual me acompanhou ao longo de toda a experiência de estágio. Este instrumento revelou-se fundamental não só para o registo sistemático de acontecimentos, interações e reflexões, mas também como meio de aprofundar a compreensão do quotidiano da intervenção. Tal como referem Amado e Ferreira (2014: 281-282)

A nossa experiência pessoal, enquanto orientadores/supervisores de estagiários também nos revelou que a escrita de diários (e.g., de estagiários em instituições de acolhimento de crianças e jovens) lhes permitiu, por um lado, uma compreensão mais fundamentada e construída do quotidiano nessas instituições, onde a “boa vontade” dificilmente supera as enormes dificuldades e conflitos internos e externos gerados pela situação pessoal, familiar e social dos “internos”. Por outro lado, e numa perspetiva que se aproxima da investigativa, os registos do diários, tomados como “notas de campo”, permitiram a construção de relatórios finais com elementos muito sugestivos e ilustrativos de situações, emprestando ao trabalho um caráter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio.

A realização de uma entrevista semiestruturada à coordenadora do projeto constituiu uma das técnicas complementares de recolha de dados, permitindo aceder a uma perspetiva aprofundada sobre os objetivos, desafios, estratégias e impactos da intervenção desenvolvida. Este tipo de entrevista, que combina questões previamente definidas com a flexibilidade para explorar temas emergentes foi previamente preparada com a criação de um guião com objetivos e temas de exploração que se apresenta em apêndice a este relatório.

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva. As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistador” (Amado, 2014: 208)

Esta técnica revelou-se particularmente útil para captar a complexidade e a riqueza das experiências relatadas. Como refere Amado (2014: 207),

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se que uma entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação: é pois, um método, por excelência, de recolha de informação”.

A entrevista foi orientada por um guião<sup>3</sup> construído previamente, que organizou os temas em torno de sete grandes tópicos: Percurso e motivações da entrevistada; Funções desempenhadas na coordenação do projeto; Papel e organização da formação dos voluntários; Articulação com escolas, famílias e organizações; Relações com empresas parceiras; Avaliação do impacto do projeto e perspetivas para o futuro da CdE. Com base nestes eixos, procurou-se compreender de que forma o projeto tem evoluído, quais os seus principais mecanismos de funcionamento e que fatores influenciam a sua sustentabilidade. Permitiu, ainda, triangular a informação recolhida através da observação participante e da análise documental, reforçando a consistência dos dados e possibilitando uma análise mais integrada das dinâmicas do projeto.

Para complementar a observação participante e a entrevista, recorreu-se também à análise documental, centrada em materiais produzidos no âmbito do projeto, como planos de ação, relatórios de impacto, materiais de comunicação e registos de dados de anos anteriores. A análise destes documentos permitiu compreender a evolução do projeto, os seus princípios orientadores e as estratégias adotadas, funcionando como uma fonte relevante de contextualização e triangulação da informação. Segundo Bardin (2011), a análise documental é uma técnica que possibilita aceder ao conteúdo comunicacional de forma sistemática e objetiva, contribuindo para a compreensão de significados implícitos e explícitos nos materiais analisados. Esta técnica reveste-se de particular importância em contextos de investigação qualitativa, uma vez que os documentos refletem práticas, valores institucionais e processos de decisão que nem sempre são visíveis por outras vias (Cellard, 2008). No caso deste estágio, os documentos analisados revelaram-se

---

<sup>3</sup> O guião da entrevista à coordenadora da CdE encontra-se em apêndice.

fundamentais para aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento e as intenções da CdE, bem como para sustentar a interpretação crítica das observações realizadas.

No seguimento da recolha de dados realizada através da observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise documental, optou-se por recorrer à análise de conteúdo como técnica de tratamento e interpretação da informação recolhida. Esta escolha metodológica deveu-se, em primeiro lugar, à flexibilidade e adaptabilidade desta técnica às diferentes estratégias e instrumentos utilizados no âmbito deste estudo. Como refere Amado (2014: 300),

a análise de conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente apresentadas (...) e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias, tendo em conta as condições de produção desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Neste sentido, a análise de conteúdo revelou-se adequada para lidar com a diversidade dos dados recolhidos, permitindo construir uma leitura mais profunda e estruturada da realidade observada. O seu objetivo principal, tal como salientado por Amado (2014), passa por “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313). Assim, a definição de categorias de análise foi feita de forma indutiva, a partir do contacto direto com os dados, procurando respeitar a singularidade dos contextos e dos discursos produzidos no âmbito do estágio. As seguintes tabelas apresentam as categorias utilizadas para análise das notas de campo bem como dos dados recolhidos na entrevista.

*Tabela 5: Grelha de Análise de Conteúdo das notas de terreno*

| <b>Categorias</b>                           | <b>Subcategorias</b>                                                                                                                                                                                  | <b>Unidades de registo</b> |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Projeto Educativo como Intervenção          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intencionalidade educativa percebida</li> <li>- Transformações na comunidade</li> <li>- Integração teoria-prática</li> <li>- Participação ativa</li> </ul>   |                            |
| Responsabilidade Social e Compromisso Ético | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso sobre justiça/inclusão</li> <li>- Sentido de responsabilidade social</li> <li>- Ações solidárias e éticas</li> <li>- Valores mobilizados</li> </ul> |                            |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                       |  |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Desenvolvimento Local e Relação com a Comunidade | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento de atores locais</li> <li>- Conhecimento do território</li> <li>- Reconhecimento de necessidades</li> <li>- Impacto percebido</li> </ul>                        |  |
| Mediação Educativa                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta e empatia</li> <li>- Facilitação de processos</li> <li>- Estratégias pedagógicas</li> <li>- Papel reconhecido pelo grupo</li> </ul>                                   |  |
| Mentoria enquanto relação educativa              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento e orientação</li> <li>- Reflexão sobre o processo</li> </ul>                                                                                                  |  |
| Reflexividade e Aprendizagem                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de análise crítica</li> <li>- Mudança de perspectiva</li> <li>- Reconhecimento de aprendizagens</li> <li>- Tomada de consciência</li> </ul>                       |  |
| Construção da Identidade Profissional            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento de competências desenvolvidas</li> <li>- Relevância do projeto na formação pessoal</li> <li>- Autoimagem como profissional de Ciências da Educação</li> </ul> |  |
| Outros                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição de tarefas</li> <li>- Experiência enquanto voluntária CdE</li> </ul>                                                                                               |  |

Tabela 6: Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista

| <b>Categorias</b>                   | <b>Subcategorias</b>                                                                                  | <b>Unidades de registo</b> |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Informação sobre a/o entrevistada/o | - Percurso e motivações<br>- Funções na coordenação                                                   |                            |
| Formação dos voluntários            | - Importância e organização da formação                                                               |                            |
| Relações com as organizações        | - Relações e impacto com organizações, famílias e jovens                                              |                            |
| Relações com empresas parceiras     | - Critérios, gestão e benefícios para parceiros                                                       |                            |
| Avaliação do Projeto                | - Avaliação geral, resultados e instrumentos                                                          |                            |
| Identidade profissional e mediação  | - Reflexão sobre identidade profissional e mediação educativa                                         |                            |
| Responsabilidade Social             | - Empresas como agentes de transformação social<br>- Inclusão e diversidade nas práticas empresariais |                            |

### 3.4 Considerações éticas

A investigação em Ciências da Educação, sobretudo quando realizada em contextos reais e com intervenção direta em comunidades, exige uma atenção cuidada às questões éticas. Como refere Amado (2014), “a investigação qualitativa obriga a uma sensibilidade ética permanente”, na medida em que o investigador interage diretamente com os sujeitos e os contextos estudados, muitas vezes ocupando simultaneamente o papel de participante e observador. No caso presente, a natureza do estágio implicou a inserção num projeto educativo já em curso, exigindo uma postura de respeito, discrição e empatia perante todos os intervenientes. Neste sentido, a atuação ao longo do estágio foi guiada por princípios de respeito pela dignidade dos participantes, pelo seu direito à privacidade e à confidencialidade da informação recolhida. Antes da realização da entrevista à coordenadora do projeto, foi obtido o seu consentimento informado que se apresenta em apêndice a este relatório, sendo explicados os objetivos da investigação, o tratamento dos dados e

garantida a sua anonimização. Os nomes e elementos identificativos de pessoas foram suprimidos ou alterados de forma a proteger a identidade dos envolvidos. Não tendo sido exigida a anonimização do projeto bem como da sua entidade promotora e local onde se realizou o estágio. A própria posição da estagiária enquanto investigadora situada foi objeto de reflexão, tendo-se procurado adotar uma atitude crítica e autorreflexiva ao longo de todo o processo. Esta consciencialização do lugar que se ocupa na investigação, e da forma como esse lugar influencia a produção de conhecimento, está alinhada com os contributos da teoria do conhecimento situado (Haraway, 1988; Harding, 1986), que defendem a importância de reconhecer a parcialidade e a perspetiva situada de quem investiga, valorizando a diversidade de vozes e experiências na construção do saber. Por fim, destaca-se que a intervenção educativa e a recolha de dados estiveram ao serviço de um processo de melhoria contínua do projeto em causa, procurando devolver ao contexto não só uma análise compreensiva da sua ação, mas também sugestões que possam contribuir para o seu fortalecimento.

#### **4. Vivência de Estágio: Participação, Análise e Contributos**

As páginas seguintes são dedicadas à apresentação e reflexão sobre a experiência vivida ao longo do estágio desenvolvido na CdE. Pretende-se, aqui, dar a conhecer o percurso realizado, as tarefas desempenhadas, as observações feitas e os contributos construídos ao longo do processo. Este capítulo dedica-se à análise da CdE enquanto projeto de intervenção socioeducativa, concebido no seio de uma empresa tecnológica e sustentado por uma lógica de responsabilidade social corporativa. A CdE configura-se como uma iniciativa que aposta na educação como motor de transformação social, articulando voluntariado, mediação educativa, formação e relação com a comunidade escolar, através de ações organizadas em torno de dois pilares centrais: a mentoria e o ensino da programação.

A análise desenvolvida nos subcapítulos seguintes permite compreender as várias dimensões que estruturam o funcionamento da CdE: desde a mediação e acompanhamento dos participantes (4.2.1), passando pela formação dos voluntários (4.2.2) e pela articulação entre a empresa promotora e os contextos escolares (4.2.3),

até aos processos de avaliação e melhoria contínua (4.2.4). Por fim, a secção 4.2.5 foca-se especificamente na mentoria, destacando a sua relevância e especificidades no âmbito do projeto.

O objetivo desta abordagem é aprofundar o entendimento da CdE enquanto modelo de cooperação entre o setor empresarial e a educação, refletindo criticamente sobre os seus contributos, potencial transformador e desafios emergentes.

#### 4.1 Envolvimento no Projeto: Tarefas e Percurso Desenvolvido

Durante o estágio desenvolvido na CdE, no âmbito da área de sustentabilidade da Critical Software, foi possível assumir um papel ativo na dinamização, acompanhamento e monitorização de diversas ações educativas. As atividades desenvolvidas foram múltiplas, tendo como fio condutor a promoção do acesso à educação e a valorização do papel transformador da mediação e da participação em projetos de responsabilidade social empresarial. As ações realizadas ao longo do estágio assumiram, por isso, uma natureza diversa, refletindo tanto o envolvimento em tarefas de coordenação e planeamento, como a participação direta em atividades educativas e de mediação. Essa multiplicidade de experiências possibilitou o desenvolvimento de competências transversais no domínio das Ciências da Educação, nomeadamente no que diz respeito à gestão de projetos, à escuta ativa e ao trabalho colaborativo com diferentes públicos. A tabela seguinte sintetiza as principais tipologias de atividade desenvolvidas, descrevendo os seus conteúdos e as competências associadas:

*Tabela 7: Síntese das Atividades Desenvolvidas e Competências Mobilizadas no Estágio (Fonte própria)*

| Tipologia de atividade | Atividades desenvolvidas                                                                                                                                                   | Competências no âmbito das CE                                                                           |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gestão do voluntariado | Acompanhamento e apoio aos voluntários<br>Planeamento e distribuição das turmas de formação<br>Mediação entre equipa de voluntários, coordenação do projeto e organizações | Capacidade de planeamento, organização e comunicação com equipas<br>Sensibilidade social e escuta ativa |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                          |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
|  | (Fazer o <i>matching</i> entre mentor e mentorado)<br><br>Registo e análise das dinâmicas semanais para melhoria contínua<br><br>Agendamento e organização de visitas de escolas aos escritórios<br><br>Gestão de estágios do ensino profissional | Gestão de tempo, conflitos e imprevistos |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|

Uma das primeiras frentes de trabalho esteve relacionada com a gestão do voluntariado, pilar essencial para o funcionamento da CdE. A este nível, desempenhei tarefas de acompanhamento dos voluntários, planeamento da formação inicial e apoio logístico e comunicacional. Inicialmente através do processo de recrutamento de voluntários, com a realização de entrevistas.

Esta semana permitiu conhecer muitos voluntários, de várias faixas etárias, de várias geografias, perceber as suas motivações para a inscrição na CdE. Apesar de antes de iniciar esta fase das entrevistas eu ter passado grande parte da minha primeira semana a tentar entender algumas destas questões, analisando respostas do formulário de inscrição, sem dúvida que no contacto da entrevista se consegue obter outras informações que nos permitem conhecer um pouco mais os nossos candidatos. (NT semana 3)

Desde muito cedo no estágio, fui desafiada a assumir responsabilidades de forma autónoma e integrada no quotidiano da equipa, o que me permitiu entrar rapidamente no ritmo e na dinâmica da CdE. Já na terceira semana, encontrava-me a realizar entrevistas a candidatos ao voluntariado, assumindo um papel ativo num dos momentos-chave do processo de gestão do voluntariado — o recrutamento e seleção. Esta fase revelou-se essencial para compreender o perfil e as motivações dos/as voluntários/as, bem como para fortalecer a ligação entre os valores da CdE e as expectativas de quem a ela se queria juntar. A par disso, nas semanas iniciais estive também responsável por assegurar as sessões de formação. Assegurar que eram iniciadas pelos diferentes pilares pontualmente, controlando a assiduidade e garantindo o acesso às gravações por parte dos voluntários. Como registei:

Tenho que garantir que as sessões começam a horas, ter em atenção ao registo de presenças [...], assegurar a gravação dos encontros e tratar das gravações, nomeadamente editar (cortar partes iniciais ou partilhas mais pessoais) e publicar no canal do YouTube da CdE (NT semana 7).

Esta semana tenho estado a acompanhar as formações e a fazer os uploads das gravações no youtube e no sharepoint enviando posteriormente os links para os/as voluntários/as reverem as sessões. É muito importante que os vídeos sejam enviados no máximo nas 48h após a data da sessão uma vez que como existe uma sequencialidade nas formações, se um voluntário/a faltar uma sessão, poderá rever a mesma e participar na seguinte estando atualizado acerca dos conteúdos e do que foi abordado na sessão anterior. Acerca dos contactos com os/as voluntários/as, não tem sido fácil convencer os mentores a participarem nas sessões, por um lado alguns dizem que estão a ver as gravações, por outro lado não temos forma de saber se eles estão “mesmo” a ver as gravações. Existem pessoas que são muito comprometidas, e que participam em todas as sessões e outras precisam de um empurrãozinho para iniciar.” (NT semana 8)

Ainda no campo da organização interna, pude contactar com ferramentas de gestão como o *Confluence*, utilizado para acompanhar as fases do projeto e organizar os processos inerentes à sua execução. Esta ferramenta revelou-se fundamental para compreender a lógica de trabalho da equipa e a adoção de metodologias ágeis:

Segundo percebi, na Critical mesmo em projetos de programação/engenharia esta é também uma ferramenta muito usual porque facilita nas metodologias agile [...] e permite uma constante análise crítica que nos permite reformular o projeto para garantir que estamos a ir de encontro ao que é expectável.(semana 7)

Paralelamente, participei em momentos de organização de eventos formativos e de aproximação ao tecido escolar e profissional, como os *OpenDays* realizados para alunos do ensino profissional, que contactam a Critical Software para poder acolher a visita destes jovens. No total, foram cerca de oito as visitas realizadas durante o período de estágio, tendo sido possível acompanhar diferentes grupos escolares com perfis diversos. Nestes dias, estive envolvida em diversas tarefas, desde a receção dos participantes, preparação dos espaços, acompanhamento das apresentações institucionais e testemunhos, até à logística da visita aos escritórios e apoio nos workshops. A experiência revelou-se particularmente exigente e enriquecedora, como registado nas minhas notas de terreno:

No dia 15, sexta-feira, tivemos um *Open Day* na Critical Software. Recebemos 47 estudantes acompanhados de 3 professores da escola X do Curso profissional de Técnico de Programação e Gestão de Sistemas de Informação. As manhãs de Opendays são sempre bem atarefadas. Entre preparar o auditório, receber os participantes, orientar a apresentação, pedir testemunhos de colegas que trabalham na critical Software, fazer uma visita pelo escritório, apoiar no workshop, é sem dúvida um dia diferente quando vemos um grupo a entrar pelo

escritório curiosos e a saírem motivados e com vontade de um dia virem a trabalhar ali. É muito exaustivo, mas muito compensador. (NT semana 10)

Estes momentos são também reflexo da missão social e educativa que a CdE assume, contribuindo para a construção de referenciais de futuro, literacia profissional e aproximação ao mundo do trabalho para jovens que muitas vezes não têm contacto com contextos corporativos. Segundo os professores que solicitaram as visitas estas têm como principais objetivos:

Relativamente aos nossos objetivos desejamos inspirar e dar a conhecer aos nossos alunos a Critical Software como empresa de topo na área tecnológica, abrindo-lhes os horizontes e a ambição para enfrentarem desafios de forma a trabalharem e um dia poderem vir a fazer parte de equipas de excelência. Alguns destes alunos não imaginam o que é uma empresa, as suas instalações, o seu dia a dia, a metodologia de projetos e o trabalho em equipa. E sentimos que para os alunos que visitaram a Critical Software o ano passado foi uma mais-valia. - (informação dos professores que solicitaram a visita, NT semana 10)

A estrutura das visitas era previamente delineada e partilhada com os intervenientes, assegurando a coerência e fluidez da experiência, tendo um programa como aquele que se passa apresentar:

- 10:00 Boas-vindas
- 10:10 Vídeo Corporativo
- 10:15 O que fazemos na Critical Software? Q&A sobre a Critical Software
- 10:45 Dia a dia na Critical Software( testemunhos de colegas que trabalham na Critical Software em diversas funções)
- 11:00 *Coffeebreak*
- 11:20 Visita Escritórios/FIKALAB
- 11:30 Workshop Agile
- 13:00 Fim da Visita

Já no terreno, a minha experiência incluiu também a participação como voluntária no pilar Desenvolver, onde integrei a equipa de voluntários para ensino de programação em Scratch com crianças do 4ºano de escolaridade. Esta decisão não foi imediata nem isenta de ponderação. Tal como registei nas minhas notas de terreno:

Segunda-feira, após alguma reflexão decidi inscrever-me na CdE. Não foi fácil porque tinha em consideração o que isso pode implicar para a minha percepção no âmbito do meu estágio. Tenho consciência de que todas as decisões têm de ser justificadas e conscientes. A Patrícia já há algum tempo que queria que eu me inscrevesse. Precisei

do meu tempo e hoje finalmente manifestei a minha vontade em participar no Desenvolver. A CdE somos nós! É este o slogan que eu tenho apregoado em todas as entrevistas que tenho feito e de facto se eu também sou CdE faz-me sentido ter acesso e participar ao que acontece do outro lado do trabalho da coordenação. É uma oportunidade de testemunhar diretamente e de eu também sentir algumas das angústias e alegrias dos/as nossos/as voluntários/as. Não quero que a minha participação deturpe a visão que estou a construir da CdE mas sinto até que a pode complementar com contributos valiosos no campo da operacionalidade. (NT semana 5)

A opção de me envolver na dinâmica prática da CdE, como voluntária numa turma do 4.º ano, representou uma duplicidade de olhares e de vivências: por um lado, continuava a acompanhar o funcionamento do projeto numa perspetiva macro, de gestão, e, por outro lado, passava a experienciar as exigências, dúvidas e aprendizagens próprias do envolvimento direto no contexto educativo. Esta duplicidade permitiu-me validar e repensar estratégias de comunicação, planeamento e suporte aos voluntários, com base numa experiência mais empática e concreta. A primeira sessão revelou o impacto que a presença de voluntários pode ter na motivação dos alunos:

Começamos por fazer atividade no papel tinham de fazer um desenho com base num código que lhes dava orientações. A maioria dos miúdos conseguiu fazer autonomamente, tendo alguns precisando de uma pequena orientação inicial. No final ainda pediram para levar mais desenhos para casa.(NT semana 12).

O contacto com esta realidade escolar permitiu-me desenvolver competências de mediação intercultural, tendo em conta a diversidade linguística e cultural presente:

Temos uma menina que é da Rússia [...] Uma outra menina é do Malawi e percebe muito bem em inglês mas ainda tem algumas dificuldades no português [...] necessitando por vezes de uma explicação adicional(NT semana 12).

De salientar também a minha participação nas reuniões de equipa (*syncs*) para melhoria da *app* utilizada na gestão do projeto, demonstrando um envolvimento transversal nas diferentes dimensões da CdE:

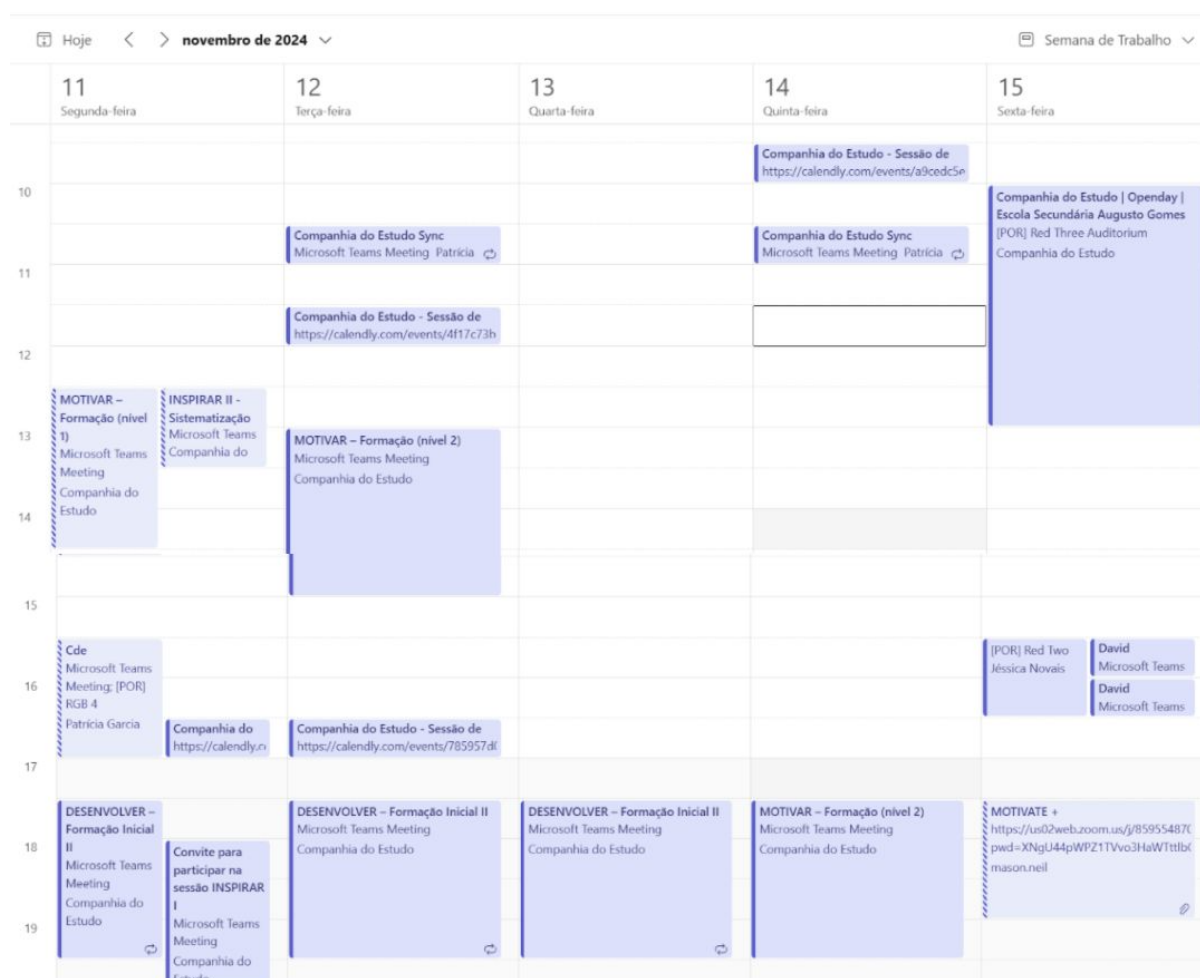
Estamos a construir uma *app* que funciona com base em automatismos para deixar de utilizar o excel, uma vez que começa a ser muita informação e que não nos permite ter um desempenho prático e eficiente. A construção dessa aplicação está a ser feita por uma equipa de internal apps de forma voluntária, ou seja, quando estão disponíveis - são geralmente programadores que não estando atribuídos a qualquer projeto ficam a dar apoio interno - e conseguem dar suporte na construção da plataforma. (NT semana 3)

Tivemos mais uma sync [...] para rever a app e analisar o que está a acontecer em termos de processos e o que deveremos alterar. (NT semana 11)

No seu conjunto, estas experiências permitiram-me um contacto direto com ferramentas que permitem a automatização de processos, colocando a tecnologia ao serviço das necessidades do utilizador. O meu contributo era essencialmente explicar à equipa técnica quais as necessidades da coordenação fazendo uma descrição detalhada dos processos internos.

Neste seguimento as semanas de estágio foram passando muito rapidamente tendo chegado a completar seis meses de tempo de contacto contabilizado em mais de 700 horas. De seguida apresenta-se uma imagem que reflete um exemplo de uma das semanas do estágio, com exemplo de formações dos diversos pilares, reuniões de *Sync* de desenvolvimento da *App* de suporte à coordenação, reuniões de apresentação da CdE a possíveis organizações parceiras, entrevistas com possíveis voluntários e ainda a realização de *Opendays*, entre outras atividades.

Figura 3: Planificação semanal de uma semana em estágio (Fonte: elaboração própria)



## 4.2 A CdE como projeto de intervenção em educação

A CdE, enquanto projeto inserido no âmbito da responsabilidade social da Critical Software, configura-se como um projeto de intervenção educativa que atua em múltiplas frentes — desde a mediação educativa até à capacitação de jovens através de experiências práticas de aprendizagem. Esta iniciativa constitui-se como uma resposta concreta a desafios estruturais no acesso e na permanência em contextos educativos, promovendo dinâmicas de equidade, participação e desenvolvimento de competências. Neste ponto, partindo das observações e análises realizadas ao longo do estágio, propõe-se uma leitura crítica sobre os modos de funcionamento da CdE enquanto projeto de intervenção educativa, a partir de quatro eixos fundamentais: a mediação e o acompanhamento, a formação e capacitação dos voluntários, a articulação entre setor empresarial e comunidade educativa e a avaliação do projeto.

A análise desenvolvida baseia-se nas anotações sistematizadas ao longo do estágio, bem como na experiência direta de participação em múltiplas atividades promovidas pelo projeto. Tal como já explicitado no capítulo metodológico, recorreu-se a um registo reflexivo contínuo (notas de terreno), o que permitiu um olhar aprofundado sobre as práticas e processos vivenciados, sustentado numa abordagem qualitativa e compreensiva (Bogdan & Biklen, 1994). Nos subcapítulos que se seguem, serão desenvolvidos estes quatro eixos analíticos, procurando evidenciar os contributos e limitações do projeto, bem como os seus impactos nos públicos-alvo e na minha própria formação enquanto profissional da educação.

#### **4.2.1 Mediação e acompanhamento**

Um dos aspetos estruturantes da CdE prende-se com a sua dimensão relacional e de proximidade, tanto com os voluntários como com as escolas e organizações parceiras. A mediação, neste contexto, não se limita à função técnica de articulação entre diferentes intervenientes, mas revela-se uma prática educativa em si mesma — que exige tempo, presença e compromisso. Neste sentido, a mediação na CdE aproxima-se daquilo que Canário (2006) entende por mediação sociopedagógica: uma prática intencional que visa promover o desenvolvimento pessoal e comunitário através de relações significativas. A coordenação do projeto expressa com frequência a importância desta proximidade como motor da confiança construída com os territórios: "a nossa relação sempre foi de muita proximidade (...) temos uma relação de tal familiaridade que recebo chamadas dos próprios diretores dos agrupamentos para ajudar em situações" (Entrevista à coordenadora da CdE). Este trabalho de mediação assume contornos ainda mais desafiantes à medida que o projeto cresce:

A Companhia do Estudo, tem vindo a crescer, começou com 30 voluntários, hoje somos mais de 100. Começamos na altura com cerca de 10 escolas. Hoje são mais de 20. Penso que o ano passado fomos 25. Este ano nem tenho bem presente. A nossa relação sempre foi de muita proximidade. Chegar às escolas nem sempre foi uma tarefa fácil e exige que se tenha tempo para trabalhar estas relações, que é algo que nós estamos agora a sentir uma dor de crescimento. Crescemos muito, mas a nossa estrutura nem tanto, não acompanha. Mas não perdemos este objetivo de querer manter uma relação muito próxima. A maior parte das organizações com que nós trabalhamos estão cá praticamente desde o ano zero. (Entrevista à coordenadora da CdE)

Para nós a Companhia do Estudo só pode funcionar assim e queremos, no fundo repensar de que forma podemos manter este acompanhamento, por exemplo, através de embaixadores, das associações de pais que acreditamos que são grandes promotores da nossa entrada nas escolas. Mas requer aqui um investimento na equipa de coordenação ou repensar aqui de que forma podemos colocar os nossos voluntários a criar relações mais próximas. Por outro lado, quero fazer essa ressalva, em nenhum momento nós poderemos, é a minha opinião, relegar a coordenação aos voluntários no terreno, porque isso é deixar-lhes um peso muito grande. Eles (voluntários) têm aquilo que é a missão deles, que é cuidar de uma criança ou de uma turma, e essa missão que já é gigantesca. E é por isso que, mesmo que queiramos às vezes envolver os nossos voluntários em outras esferas da Companhia do Estudo, nós não podemos fazê-lo, que não seria justo, e depois poderia se tornar demasiado pesado. (Entrevista à coordenadora da CdE)

Ainda que a intenção de reforçar as relações próximas com as escolas e os contextos familiares se mantenha, a falta de recursos humanos para sustentar essa presença contínua torna-se uma preocupação operacional e estratégica.

Mas é algo que sinto que para o futuro, nós vamos ter que reforçar a nossa equipa e repensar em formas de construir uma relação mais próxima, porque estamos a crescer muito e não estamos a conseguir dar o acompanhamento que dávamos, por exemplo, há 2 anos, onde chegamos, por exemplo, a ter uma festa de fim de ano, onde as crianças e jovens e os seus pais e familiares estavam presentes e conhecíamos todos e conheciam os mentores e neste momento não estamos a conseguir.

A mediação, assim entendida, não é neutra nem meramente operacional, mas assume um papel estratégico na construção de confiança e corresponsabilidade entre os diferentes agentes educativos (Canário, 2013; Lima, 2001). A mediação requer, portanto, investimento humano e tempo, sendo necessário repensar formas de manter o acompanhamento educativo sem sobrecarregar os voluntários. A discussão em torno de figuras como “embaixadores” ou a articulação com associações de pais revela a preocupação em ampliar a capacidade de mediação do projeto sem abdicar do seu princípio de cuidado e personalização, conceitos centrais na intervenção educativa de base comunitária (Serra, 2008; Freire, 1996). Esta tensão entre expansão e acompanhamento próximo será retomada no subcapítulo seguinte, dedicado à formação e capacitação dos voluntários, elemento essencial para sustentar a qualidade da intervenção da CdE.

### **4.2.2 Formação e capacitação de voluntários**

A consolidação da CdE como um projeto educativo de proximidade exige, por isso, uma articulação contínua entre mediação e formação. Tal como referido anteriormente, a mediação na CdE não se limita a funções de interligação logística ou institucional, mas representa uma prática educativa situada (Sousa, 2014), que se materializa nas relações de confiança, cuidado e escuta ativa com escolas, famílias e voluntários. Esta visão implica uma preparação que vá além da mera transmissão de conteúdos, assumindo a formação como espaço de construção ética, emocional e relacional. Neste sentido, a formação inicial e o acompanhamento contínuo dos voluntários surgem como resposta estruturante à complexidade da missão educativa da CdE.

No contexto da CdE, a formação dos voluntários assume um papel central, não apenas como preparação técnica, mas como um espaço de alinhamento ético e emocional com a missão do projeto. Como refere a coordenadora da CdE na entrevista: “Apesar de ser um programa de voluntariado, não podemos assumir que as pessoas, só porque têm boa vontade, estão munidas das competências necessárias para realizar da melhor forma a sua missão.”(Entrevista à coordenadora da CdE). Esta lógica de estruturação e acompanhamento contínuo dos voluntários está alinhada com o que McCurley e Lynch (2011) descrevem como uma “gestão estratégica do ciclo do voluntariado”, que inclui formação, supervisão técnica e monitorização, garantindo que a intervenção dos voluntários seja sustentável e eficaz. Tal como referem Ellis (2005) e Musick e Wilson (2008), o voluntariado exige mais do que motivação individual: requer um ecossistema de apoio que promova sentido, pertença e desenvolvimento de competências.

A preocupação com a formação surgiu desde a primeira edição da CdE, encarada como uma etapa indispensável antes de qualquer contacto com os públicos-alvo:

Isso surgiu logo quando arrancamos com a primeira edição que, no fundo, foi uma edição piloto. Recordo-me muito bem da Professora Ariana Cosme dizer, “nenhum voluntário vai contactar uma criança sem fazer 20 horas de formação.” Eu costumo dizer que na Companhia do Estudo não vamos pintar casas, por muito valoroso que seja esse trabalho, mas nós vamos entrar na vida de alguém que de alguma forma está numa situação de vulnerabilidade. E, portanto, nós temos que ter muita sabedoria

para estabelecer essa relação, seja numa relação de um para um, ou seja, numa relação de um para muitos, como no caso de uma turma. Isso sempre foi uma preocupação, mesmo o Gonçalo (Chairman Critical Software) na altura mencionava “aquilo que nós fizemos temos de fazer bem, porque para mal, mais vale estarmos quietos.” Por um lado, a preocupação em fazer-nos bem e, por outro lado, preparar emocionalmente e psicologicamente o voluntário para aquilo que possa vir a encontrar. (Entrevista à coordenadora da CdE)

Neste sentido, a formação não se limita a uma função informativa, mas visa calibrar expectativas, prevenir idealizações e preparar emocional e psicologicamente os voluntários para os desafios que poderão encontrar. O objetivo, como sintetizado numa das entrevistas, é garantir que o voluntário “não idealize demasiado o resultado final da mentoria”(Entrevista à coordenadora da CdE) e perceba que, muitas vezes, “o que deixamos é uma semente, e só queremos que seja uma semente bonita e de esperança, (...) E (a formação) dá-lhes ferramentas para lidar da melhor forma com os desafios”(Entrevista à coordenadora da CdE). O modelo formativo da CdE foi desenvolvido em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), garantindo uma abordagem científica e sistematizada às práticas de mentoria. Esta parceria, segundo a coordenação, permite assegurar que “há um alinhamento muito próximo nos princípios e valores que nos orientam no dia a dia da nossa intervenção.” Além do pilar da mentoria, os restantes eixos do projeto — como o ensino da programação — são igualmente acompanhados por entidades com experiência comprovada, como o CASPAE, responsável técnico do programa Scratch4All.

Em relação ao desenvolver que é o ensino de programação, também foi uma relação muito natural, porque nós já éramos parceiros do CASPAE no programa Scratch4all, que é um programa que leva técnicos, que vão dar aulas nas escolas básicas do Concelho de Coimbra, onde a nossa relação na altura era de investidores sociais. E reconhecendo o trabalho que eles já desenvolvem há mais de 10 anos nesta área, para nós foi uma relação muito fácil e direta que já eles já vinham a Critical Software, nós já tínhamos visto a forma profissional com que eles implementavam o programa e pedimos para eles se juntarem a Companhia do Estudo como coordenadores técnicos. (Entrevista à coordenadora da CdE)

A articulação entre formação e acompanhamento contínuo é sustentada também por um modelo de financiamento partilhado, em que as empresas parceiras asseguram os custos da formação e monitorização mensal dos voluntários. Como foi explicado:

Por fim, em relação ao ponto do financiamento, estes custos são repartidos pelas empresas parceiras que asseguram que todos os voluntários possam ter não só a formação, como a monitorização (sessões de acompanhamento mensal dos voluntários) que está incluída nesta coordenação técnica. Estes custos são repartidos mediante o número de voluntários de cada organização parceira. Neste momento, são oito (a Critical Software, a Bluepharma, a Critical Techworks, a Nest Collective, a Present Technologies, a Insur:IT. MSG, a LTP e a Critical Manufacturing) (Entrevista à coordenadora da CdE)

No entanto a nível dos custos da coordenação geral estes estão ainda unicamente centrados na Critical Software o que acaba por se tornar um peso significativo

Nós (Critical Software) temos todo o custo da coordenação geral, uma vez que esse para já, não é ainda repartido. Durante os primeiros três anos a Critical Software, assumiu praticamente 90% do custo da Companhia do Estudo e aos poucos temos vindo a chamar as empresas parceiras a dar um contributo mais significativo, considerando que acreditamos que este programa faz parte também da sua missão e visão estratégica para a sua responsabilidade social. (Entrevista à coordenadora da CdE)

#### **4.2.3 Articulação entre setor empresarial e comunidade educativa**

Um dos aspectos mais distintivos da CdE reside na forma como articula o setor empresarial com a comunidade educativa. A génese do programa revela essa dimensão colaborativa desde o início: “A Companhia do Estudo surgiu como um programa Critical Software” (Entrevista à coordenadora da CdE), tendo sido impulsionada pelo seu fundador, Gonçalo Quadros, e posteriormente ampliada a outras empresas através de uma estratégia de cocriação e partilha de missão.

Este modelo de ação assenta na convicção de que “sozinhos podemos ir muito rápido, mas não vamos muito longe” (Entrevista à coordenadora da CdE). Assim, o projeto desafia outras empresas a comprometerem-se de forma profunda, quer ao nível financeiro — financiando a formação e acompanhamento técnico dos voluntários que participam em nome das empresas —, quer ao nível organizacional, ao integrarem a CdE como um verdadeiro programa de voluntariado corporativo. Cada empresa é convidada a nomear representantes que participam num comité mensal, contribuindo para a definição do rumo estratégico do projeto: “Isto é um projeto de empresas de boa vontade, que querem deixar um impacto positivo na área da educação.”(Entrevista à coordenadora da CdE)

Este comitê é, assim, um espaço de liderança partilhada, onde cada empresa parceira “é co-construtora da CdE”(Entrevista à coordenadora da CdE). Aqui, discute-se o que funciona, o que pode ser melhorado, e de que forma cada parceiro pode contribuir para o desenvolvimento do programa.

(...), trazer essa pressão saudável de inovar, de responder às exigências do mercado é um estímulo importante que às vezes não existe em organizações que não são comerciais por assim dizer e, então, acho que, em particular, estas empresas, para além de trazerem as suas ideias e até o seu know-how. Propôr melhorias de processo, melhorar a comunicação (...) Eu costumo usar às vezes aquela palavra “greet”, porque no mundo do empreendedorismo acaba por ser muito movido por esta vontade de fazer algo que ainda não existe. E este é o mundo da Companhia do Estudo que eu acho que é importante que tenhamos para no fundo quebrar, às vezes, com a estagnação dos sistemas grandes, como é um sistema educativo, como todos os sistemas que existem, são máquinas muito pesadas e nós trazemos aqui um bocado de leveza de uma lufada de ar fresco e da irreverência das empresas que se juntam a nós. (Entrevista à coordenadora da CdE)

A inserção da lógica empresarial na esfera educativa não é, neste caso, sinónimo de instrumentalização, mas antes um exemplo de como a inovação, a agilidade e a cultura de empreendedorismo podem ser mobilizadas em favor da educação e da coesão social. Para além disso, esta articulação evidencia o potencial transformador das empresas enquanto agentes de mudança social. A Critical Software assume-se como uma Benefit Corporation, ou seja, uma empresa que integra, de forma estatutária, propósitos sociais e ambientais na sua missão: “Assumimos que o nosso propósito vai para além de gerar lucro. Queremos deixar um impacto positivo na sociedade, na economia e no planeta.”(Entrevista à coordenadora da CdE). Esta filosofia corporativa promove uma visão integrada da empresa como entidade cidadã, enraizada nas comunidades em que se insere e ativamente envolvida na resposta a desafios sociais como a desigualdade de acesso à educação. A empresa reforça o seu papel na construção de uma sociedade mais justa através do investimento em educação, compreendida como “o elevador social por excelência” (Entrevista à coordenadora da CdE), essencial para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania plena. Este posicionamento não se traduz apenas em ações pontuais, mas em compromissos estruturais e sustentados ao longo do tempo: “Apostar na educação está totalmente alinhado com o nosso DNA.”(Entrevista à coordenadora da CdE)

Simultaneamente, práticas empresariais inclusivas são integradas na própria cultura da organização. Destaca-se, por exemplo, o programa de neurodiversidade, que cria oportunidades de integração profissional para pessoas no espectro do autismo, valorizando competências específicas e promovendo ambientes de trabalho mais diversos e equitativos: “Para nós também nos enriquecem enquanto empresa.” (Entrevista à coordenadora da CdE). Esta visão evidencia como a inclusão não é vista como uma obrigação externa, mas como um ativo interno que fortalece as organizações.

Assim, a CdE representa não apenas uma ponte entre empresas e escolas, mas um verdadeiro laboratório de inovação social, onde o setor privado se compromete com a promoção de justiça social, inclusão e desenvolvimento educativo. Trata-se de uma iniciativa que contribui para reformular o papel das empresas na sociedade contemporânea, aproximando-as da esfera pública e educativa, numa lógica de cooperação e bem comum.

#### **4.2.4 Avaliação do projeto**

A avaliação do impacto e a monitorização contínua são dimensões centrais na CdE, assegurando não só a relevância das suas ações, mas também a sua capacidade de adaptação e evolução. O processo avaliativo é concebido de forma diferenciada em função dos dois pilares que estruturam o programa — Mentoria e Desenvolvimento de Competências — e combina metodologias qualitativas e quantitativas, privilegiando uma lógica de triangulação de dados.

Nos pilares de Mentoria (Inspirar e Motivar), a avaliação de impacto é conduzida de forma independente pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, garantindo uma análise externa e isenta. Neste âmbito, procura-se perceber “de que forma a mentoria conseguiu promover a motivação, a organização do estudo, se conseguiu ou não promover uma relação mais positiva entre o aluno e a escola” (Entrevista à coordenadora da CdE). Para tal, são utilizados vários instrumentos, como inquéritos anónimos de avaliação final (dirigidos a alunos, mentores, voluntários e escolas), a recolha das classificações escolares e duas reuniões formais com professores — uma a meio e outra no final do ano letivo — que permitem discutir o progresso dos alunos e validar o impacto

percebido: “Tentamos ter aqui uma triangulação dos dados que temos para garantir que aquilo que relatamos como impacto foi validado pelas três perspectivas.”(Entrevista à coordenadora da CdE)

Já no pilar Desenvolver, a monitorização é assegurada pela CASPAE, entidade parceira do programa. A avaliação neste caso é realizada com base em registos semanais das aulas (semelhantes a diários de bordo), bem como através de um inquérito final de avaliação de impacto, dirigido aos voluntários e, mais recentemente, também aos alunos.

No caso do Desenvolver uma metodologia aplicada à turma e, portanto, nós não estávamos aqui ainda focar-nos no aluno, na turma, na aquisição de competências. A avaliação da aquisição das competências dos alunos é muitas vezes feita pelos próprios voluntários, pelo desenvolvimento dos projetos que são apresentados no final do ano, aquilo que nós queríamos garantir é que o próprio voluntário não sentia essa pressão de ter de dar notas que avaliar o trabalho dos alunos. Foi por isso que também solicitamos ao CASPAE ter um ponto de vista do próprio aluno. Como é que ele recebeu este programa? Vamos querer aqui saber, garantir que todos os alunos que passaram por uma turma Desenvolver vão atingir este patamar, atingir esta capacidade de programar, no entanto para nós, mais do que tudo, era garantir uma experiência positiva, divertida e que trouxesse aqui também para os próprios professores um momento, inovador sem a pressão de ser mais um momento de avaliação.(Entrevista à coordenadora da CdE)

Importa sublinhar que, no caso das aulas de programação, a presença semanal dos voluntários em sala de aula — em colaboração com os professores — permite uma monitorização próxima e sistemática, promovendo relações de confiança e facilitando a adaptação contínua do processo: “O contato com a escola é semanal (...) e por isso acaba por ser uma relação mais próxima e fácil de estabelecer.”(Entrevista à coordenadora da CdE)

Para além dos instrumentos formais de avaliação, a CdE integra na sua estrutura uma lógica intrínseca de melhoria contínua, influenciada pela cultura organizacional do setor empresarial: “Melhorar já faz parte até do mundo empresarial (...), temos que refletir todos os dias sobre a forma como vamos para o terreno.”(Entrevista à coordenadora da CdE). Esta perspetiva manifesta-se, por exemplo, na revisão anual da coordenação do programa, no desenvolvimento interativo de processos e no papel do comité de empresas parceiras como espaço de reflexão crítica e pressão positiva para a inovação e a excelência. Contudo, este

compromisso com a melhoria também implica o reconhecimento de desafios estruturais. Atualmente, a CdE enfrenta aquilo que foi designado como um momento de “dores de crescimento”, relacionados com a necessidade de reestruturar o modelo de governação para garantir sustentabilidade e escalabilidade. A concentração excessiva da responsabilidade numa só pessoa ou empresa é identificada como uma limitação ao crescimento do projeto: “Para podermos ter este nível de escala, provavelmente este modelo não vai funcionar (...). Precisamos de uma reestruturação sem perder aquilo que é a sua identidade.” (Entrevista à coordenadora da CdE)

Assim, a avaliação na CdE vai muito além da mera verificação de resultados: constitui um processo formativo e estratégico, orientado para a transformação social. Através da escuta ativa de todos os envolvidos — alunos, professores, voluntários e empresas — e da aposta permanente na autorreflexão e na adaptação, o projeto procura consolidar um modelo educativo inovador, inclusivo e sustentável, que evolui com a complexidade dos contextos em que se insere.

#### **4.2.5 A mentoria e a Companhia do Estudo**

A mentoria constitui uma das dimensões centrais da CdE, enquanto estratégia de acompanhamento individualizado e de proximidade, que visa promover a inclusão educativa, o desenvolvimento pessoal e o sucesso escolar de crianças e jovens em contextos vulneráveis. Neste projeto, os mentores voluntários assumem um papel de apoio continuado, estabelecendo uma relação significativa com os seus mentorandos, que se traduz em momentos de escuta, incentivo, orientação nos estudos e valorização das suas potencialidades.

Segundo Leão et al. (2018), programas de mentoria bem estruturados podem ter um impacto positivo em diversas dimensões do desenvolvimento infantojuvenil, como o desempenho académico, a autoestima e o sentimento de pertença. Contudo, este impacto está profundamente condicionado pela qualidade da relação estabelecida entre mentor e mentorando — relação essa que, na CdE, se pretende ser baseada na confiança, na empatia e na presença consistente ao longo do tempo.

A análise de relatórios de anos anteriores bem como da base de dados que suporta todos os voluntários da CdE nas semanas iniciais do estágio evidenciam um conjunto de desafios enfrentados pelos mentores. Entre eles, destacam-se:

- “Conseguir criar uma relação saudável e de qualidade e que seja motivadora
- Dificuldades em estabelecer estratégias e rotinas que sejam benéficas para estudantes
- Sentimentos de incapacidade dos/as próprios/as mentores/as em auxiliar os/as mentorados/as
- Expectativas dos/as mentores/as em cumprir da melhor forma, as exigências dos /as mentorados/as” (NT semana 2)

Estas dificuldades, longe de desvalorizar o papel dos voluntários, refletem antes a profundidade do compromisso assumido, e a consciência crítica face ao impacto que desejam gerar. Como referem Rhodes e DuBois (2006), os mentores eficazes são aqueles que, mesmo perante adversidades, mantêm uma postura reflexiva e uma escuta ativa, respeitando o ritmo e as necessidades dos jovens, em vez de procurarem impor soluções pré-formatadas.

Do lado das motivações, os testemunhos recolhidos revelam uma diversidade de percursos, valores e razões que levaram os voluntários a integrar o programa. Muitos deles referem experiências pessoais marcadas por dificuldades escolares ou sociais, o desejo de retribuir os privilégios que tiveram, ou o reconhecimento da importância que figuras de apoio tiveram nas suas próprias trajetórias. Há também casos de voluntários com filhos ou com experiência educativa anterior, que encontram na CdE uma forma de continuar a contribuir ativamente para o desenvolvimento de outras crianças:

Sei que fui uma criança privilegiada, pois ao longo do meu desenvolvimento nunca me faltou nada e sempre tive pais e família dedicada, sempre me motivaram a estudar e incentivaram nas decisões que tomei e que me levaram ao que sou hoje. Também sei que, infelizmente, esta não é a realidade de muitas crianças. Adorava participar neste projecto e quem sabe, contribuir para mudar o futuro de uma criança. Reconheço também que irá ser um desafio enorme e que vai exigir muito de mim, mas sinto-me preparada e com capacidade.

Sou mãe de 2 filhos em idade escolar semelhante ao que está referido no programa [...] A minha expectativa é conseguir motivar, incentivar a criança a querer aprender e evoluir.

Eu apoio causas como estas, porque combater o abandono escolar para mim, é muito importante. Estamos a preparar uma nova geração e cada um de nós pode sempre fazer a diferença

Acho que inspirar uma criança e fazê-la chegar mais longe é uma missão nobre e pode efetivamente fazer a diferença e ajudar a contribuir para um mundo um bocadinho melhor. Gostava de me pôr à prova e tentar ajudar mas nunca tive experiências prévias deste tipo.

As expectativas que tenho é que este voluntariado exige um grande nível de compromisso e que será emocionalmente duro, no entanto tenho confiança que, por mais pequeno que seja, existirá sempre algum retorno positivo para a sociedade.”

Esta diversidade de motivações valida o que autores como Clary et al. (1998) destacam no estudo do voluntariado: os voluntários são movidos por uma multiplicidade de fatores, que vão desde a expressão de valores altruístas, ao desejo de desenvolvimento pessoal, passando pela identificação com a causa. No caso da CdE, muitos voluntários referem também a importância da estrutura do programa, nomeadamente o suporte dos coordenadores e a existência de momentos de partilha entre pares, como elementos que reforçam o seu compromisso e diminuem a sensação de isolamento no processo de mentoria.

Vêm na CdE uma segurança extra graças à estruturação do programa e ao apoio que é fornecido (...) O apoio dos coordenadores e o apoio de pares nas reuniões mensais de partilha. (NT semana 2)

Por fim, importa destacar que a mentoria no contexto da CdE não se limita a um acompanhamento escolar. Ela envolve uma dimensão relacional e transformadora, tanto para o mentorando como para o mentor. Como refere Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e nesta lógica, o mentor é um facilitador de experiências, de sentido e de horizontes.

### **4.3 Balanço da intervenção**

A partir desta análise dos eixos estruturantes da CdE, torna-se pertinente refletir sobre os contributos mais amplos da intervenção, numa perspetiva crítica que permita compreender o alcance transformador do projeto no plano educativo e social.

A CdE evidenciou-se como um espaço de mediação educativa promotor de equidade e inclusão. Através do acompanhamento pedagógico regular e personalizado, realizado aos voluntários, foi possível oferecer respostas adaptadas às necessidades de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade educativa. Este apoio revelou-se particularmente eficaz na construção de relações de confiança, reforço da autoestima e valorização da aprendizagem — fatores reconhecidamente centrais para o sucesso escolar (Freire, 1975; Noddings, 2013).

Apesar dos impactos positivos, a intervenção enfrentou também alguns constrangimentos. A gestão da variabilidade na disponibilidade dos voluntários revelou-se desafiante, assim como a articulação entre as diferentes organizações e a equipa da CdE. Adicionalmente, a concentração de tarefas operacionais e estratégicas numa equipa pequena dificultou, em certos momentos, a partilha de responsabilidades e o acompanhamento mais próximo de todos os polos de atuação (Serpa & Ferreira, 2021). Estes desafios apontam para a necessidade de reforçar os mecanismos de coordenação intermédia e supervisão pedagógica, assegurando maior continuidade, comunicação e partilha no processo de intervenção educativa. A aposta numa formação contínua dos voluntários e numa lógica de apoio mais estruturada poderá ser uma estratégia a aprofundar (Wilson, 2000).

Ao longo do estágio, foi possível identificar práticas com potencial de consolidação e replicação. A formação inicial dos voluntários, revelou-se fundamental para a construção de uma intervenção ética e consciente. A dinamização de momentos de encontro ao longo do ano contribuiu para reforçar competências e promover a reflexão conjunta, favorecendo um sentido de pertença ao projeto e fortalecendo a rede de suporte. Como foi o caso do Meetup organizado em Março de 2025 na sede de uma das empresas parceiras em que num final de tarde, mentores, mentorados, formadores e coordenação geral da CdE se encontraram presencialmente para estreitarem laços e partilharem as suas experiências num contexto informal e presencial. Este encontro surgiu de um desafio proposto à coordenadora da CdE que por sua vez envolveu as empresas parceiras para tornar o evento numa realidade. Uma proposta para aproximar e fortalecer contactos e relações que se tornou significativa para todos os que participaram dela. Por fim, as minhas colaborações ativas nas reuniões de equipa interna para o desenvolvimento de processos de melhoria contínua foram bem acolhidos e embora não tenha sido possível concretizar em função do término de estágio, ficou em aberto a possibilidade

de desenhar um processo de *offboarding* dos voluntários, nomeadamente através da realização de uma entrevista no final do ano letivo para avaliação global da experiência e eventual renovação da inscrição para o ano letivo seguinte. A sistematização de práticas de planeamento, acompanhamento e avaliação demonstrou-se igualmente relevante, contribuindo para a aprendizagem organizacional e para a melhoria contínua do projeto (Farah, 2004).

A CdE deve ser reconhecida não apenas como um programa de apoio escolar, mas como um projeto de intervenção educativa mais amplo, com impacto na comunidade, nas escolas e nas empresas. Ao integrar a responsabilidade social no domínio da educação, a CdE representa uma inovação social relevante, contribuindo para alargar o campo da intervenção educativa aos contextos não formais (Schulenkorf, 2017; Estêvão & Álvares, 2018). Esta abordagem interdisciplinar permite articular dimensões pedagógicas, sociais e organizacionais, respondendo aos desafios da complexidade educativa contemporânea e promovendo uma cultura de corresponsabilização, partilha e cuidado (Fraser, 2003).

A intervenção constituiu também um espaço de desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências próprias da mediação educativa. O trabalho de mediação revelou-se central para construir pontes entre organizações, voluntários, famílias e comunidades, exigindo escuta ativa, sensibilidade, comunicação eficaz e capacidade de resolução de conflitos — competências fundamentais no exercício da profissão (Canário, 2006; Almeida, 2021). Mais do que executar tarefas, o papel do/a mediador/a educativo/a foi vivido como uma prática reflexiva, comprometida com a transformação dos contextos e com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e colaborativa (Araújo & Silva, 2019). O estágio, neste sentido, funcionou como território de construção identitária e de experimentação de um agir educativo comprometido.

## **5. Aprendizagens e contributos para a criação de identidade profissional**

O estágio curricular na CdE, inserido no domínio de "Escolas, Participação e Tecnologias Digitais", constituiu um espaço privilegiado de construção e afirmação da minha identidade profissional enquanto profissional das Ciências da Educação em contexto não formal. Neste capítulo, procuro interpretar, com o suporte da literatura e

da minha própria reflexão, as principais aprendizagens resultantes da experiência, apoiando-me em excertos do diário de campo e da entrevista.

## **5.1 A escuta como princípio**

A capacidade de saber estar com o outro é o foco das profissões que se desenvolvem no âmbito das ciências sociais, uma competência que se constrói e que determina, em grande medida, os resultados da intervenção nesses contextos. Por isso, e nesse seguimento, o conceito de escuta ativa de Carl Rogers (1977) assume um papel fundamental no sucesso das relações que se estabelecem em contexto profissional e até mesmo pessoal. Esta competência, que articula empatia e autenticidade, revelou-se fulcral ao longo do meu estágio, não apenas enquanto ferramenta de comunicação, mas como princípio ético e pedagógico orientador da minha prática. Esta compreensão foi-se aprofundando desde os primeiros momentos do estágio, como se pode verificar através das minhas notas de terreno:

Sinto que estou num momento de escuta constante, à espera de compreender antes de agir. Preciso de conhecer o projeto a fundo antes de intervir com os voluntários.  
(NT Semana 2)

Este momento marca o início de uma aprendizagem essencial: compreender a escuta como postura ética e educativa. Mais do que uma ferramenta, constituiu-se como um modo de estar que me permitiu ler o território e os seus ritmos, respeitando a sua complexidade e evitando intervenções precipitadas. Ao longo do percurso realizado na CdE, a escuta tornou-se ponto de partida para o conhecimento dos contextos, das pessoas e dos processos, bem como motor de transformação pessoal e profissional.

## **5.2 Pertencer à equipa: do lugar de estagiária ao papel de colega**

A transição de um lugar de observação para um papel participativo evidenciou a importância da pertença e do reconhecimento no desenvolvimento profissional. A valorização das minhas contribuições reforçou o sentimento de utilidade e responsabilidade, fundamentais para uma atuação comprometida. Tornar-me parte de uma equipa que desenvolve um projeto com forte intencionalidade social implicou estar disponível para aprender, colaborar e coconstruir, sem receios de errar, mas

com consciência do impacto das minhas ações. Nas notas de terreno da quinta semana, escrevi:

Vou só deixar aqui uma nota porque ontem na aula com a prof. Preciosa comentamos quando é que seria o momento em que deixamos de ser a pessoa nova- estagiário/a - e passamos a ser parte da equipa. Na verdade, sinto que isso já tem vindo a acontecer quer da minha parte, porque me sinto como parte da equipa, aliás até na forma como escrevo isso reflete-se. Quer também por parte da Patrícia que também tenho notado que também já fez essa alteração de estagiária para colega. (NT semana 5)

Este momento de autorreflexão marca uma viragem simbólica, em que o sentimento de pertença é reconhecido tanto por mim como por elementos da equipa. Deixei de ser apenas alguém que "observa" para me tornar alguém que "faz com". Esta mudança, que poderia demorar semanas ou meses, aconteceu numa fase inicial do estágio, revelando a intensidade da experiência vivida e a abertura do contexto de acolhimento à minha integração.

Dia 27 de Dezembro, voltei ao escritório, para colocar a Patrícia a par do que aconteceu no dia anterior, Apesar de haver a flexibilidade de estar em teletrabalho, eu prefiro ir para o escritório, por vários motivos, pelas condições que lá tenho, porque estou sentada mesmo ao lado da patrícia e qualquer dúvida/opinião/reflexão é muito mais fácil e surge naturalmente e por fim porque me permite também aproximar-me dos colegas e criar relação o que para mim é importante para construir um sentimento de pertença e de identificação. Nestes momentos eu percebo que a minha presença na equipa faz sentido e não estou apenas como observadora. Sinto que os meus comentários e apreciações são valorizados e tidos em consideração. Sinto que faço parte do processo e que os meus contributos são importantes. (NT semana 16)

Este acolhimento precoce reforçou não só a minha segurança para agir, mas também a minha consciência do lugar que ocupava naquele ecossistema humano e educativo.

### **5.3 Profissionalização e confiança no desempenho**

O processo de profissionalização foi, para mim, um percurso de aprendizagem contínua entre a teoria e a prática, entre o planeamento e a ação, entre a escuta e a intervenção. À medida que fui ganhando confiança, também fui assumindo novas tarefas, propondo soluções e participando de forma mais autónoma nos momentos de decisão e reflexão. Esta evolução não foi apenas resultado de um crescimento de

âmbito operacional, mas de uma transformação na forma como me posiciono enquanto profissional da educação: com mais segurança, mais consciência e mais responsabilidade.

As notas de terreno mostram esse movimento de crescimento:

Esta foi também a minha primeira semana em que comecei a fazer entrevistas. A minha primeira foi com uma candidata externa de Barcelos. Estava um pouco nervosa, mas acredito que me desempenhei bem e que acima de tudo fui capaz de transmitir e recolher a informação necessária de acordo com o guião das entrevistas. As seguintes já se foram tornando cada vez mais fáceis de conduzir porque me sentia mais confiante. (NT semana 3)

Notei que na reunião com a Dra Marta, apesar de ter estado sozinha, não fiquei nervosa, sinto que já estou a ficar cada vez mais confortável com a CdE que sou capaz de a apresentar, defender e responder a questões autonomamente. (NT semana 16)

No entanto hoje ao preencher este documento olhei para as semanas que restam e constatei que só faltam 8 semanas para eu terminar o meu tempo na Critical. Está a passar muito rápido e está sem dúvida a ser uma experiência muito significativa. Estou muito bem entrosada nas dinâmicas e começo a ficar triste de estar a chegar ao fim. Contactei alguns voluntários para saber como estão a correr as sessões de mentoria. (NT semana 17)

Este excerto reflete a transição entre a insegurança natural do início do estágio e a conquista de uma autonomia crítica. A confiança construída no desempenho resultou da relação estabelecida com a equipa, do reconhecimento mútuo e do espaço dado ao crescimento. Estas condições foram determinantes para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mas também desenvolver capacidades novas – como a gestão do tempo, a planificação de sessões e a adaptação a diferentes públicos e contextos.

Neste percurso de profissionalização, fui consolidando a minha identidade enquanto profissional das Ciências da Educação: alguém que intervém com intencionalidade, que aprende em contexto e que atua com ética e criatividade, como já assinalado nas aprendizagens gerais deste estágio. A confiança no desempenho foi, por isso, não apenas um resultado do processo, mas também uma condição que possibilitou maior envolvimento, mais contributo e um compromisso mais profundo com os objetivos do projeto.

## Considerações finais

O percurso realizado ao longo deste estágio marcou, de forma profunda, o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Inserida num contexto de prática real, pude experienciar de forma concreta o que significa ser profissional da educação — uma profissional que escuta, que observa, que age com intencionalidade e que se compromete com os contextos, com as pessoas e com a transformação social. Do ponto de vista dos contributos das Ciências da Educação, durante o tempo que permaneci no contexto, pude contactar com múltiplas instituições e pessoas com cargos muito diferentes e isso foram talvez os aspetos mais importantes para o meu crescimento e solidificação da minha identidade enquanto profissional.

Muitas vezes se afirma que o profissional das Ciências da Educação é alguém capaz de estabelecer pontes entre diferentes campos do saber, característica que constitui uma das suas maiores valias, mas que, simultaneamente, é alvo de críticas pela sua hibridez epistemológica. Isto quer dizer que não é tanto pela multiplicidade de olhares, mas sim em tomar uma decisão sobre quais são as mais pertinentes para o objeto de estudo. O que é pertinente investigar no campo das Ciências da Educação “torna-se assim um desafio, mas que não deve ser encarado negativamente, mas sim como uma potencialidade porque “Mais do que resolver “conflitos fronteiriços” está, hoje, em causa reconceptualizar a abordagem do social multiplicando a possibilidade de olhares multireferenciais” (Canário, 2005: 8). Se também é verdade que a investigação em Ciências da Educação está sujeita a influência de outros campos, é certo que a produção de conhecimento urge da procura de respostas que compreenda o polo dos saberes, das práticas e das finalidades.

Pode, assim, afirmar-se que as ciências da educação (...), na medida em que dão resposta à “procura social” que lhes é dirigida, formalizam processos de reflexividade social que permitem à sociedade pensar-se a si própria, examinando e modificando, de modo permanente, as práticas sociais, em função da informação adquirida sobre elas (Giddens, 1998: 27 in Canário 2005: 16)

A CdE revelou-se um lugar de aprendizagem, onde o trabalho colaborativo, esteve sempre presente. Desde os primeiros momentos em que me percecionei em escuta ativa e em observação atenta, até à fase em que passei a ser reconhecida como parte da equipa, fui consolidando competências que transcendem o domínio técnico e se enraízam numa postura crítica, sensível. Esta transformação não passou

despercebida aos olhos daqueles com quem trabalhei. Como registei nas minhas notas de campo durante a realização das entrevistas com voluntários:

A certa altura a Paula diz-me “nota-se que é muito apaixonada por isto, é da Educação?”. Fiquei surpreendida mas muito contente, agradei e retorqui “sim a minha formação de base é Ciências da Educação” e ela respondeu “que bom que é trabalhar na área em que gostamos” “claro que sim, Paula, é mesmo um privilégio!” A Paula não foi caso único. Pelo menos três pessoas esta semana fizeram referência à forma como eu falo do projeto. (NT semana 3)

Este reconhecimento externo, partilhado por vários membros da equipa, reforçou a minha motivação e a convicção de que atuar na área que verdadeiramente nos mobiliza é um privilégio e um fator determinante para o sucesso da intervenção educativa. Para além disso, este estágio revelou-se um espaço inovador para a prática das Ciências da Educação, numa área ainda pouco explorada — as grandes empresas como campo de intervenção educativa. Muitas vezes, estes contextos corporativos não são considerados locais naturais para a atuação do profissional da educação, mas a experiência demonstrou que há um vasto potencial para desenvolver práticas educativas significativas, contribuindo para a profissionalização e ampliação do campo de ação das Ciências da Educação. Assim, este percurso abre novas possibilidades, mostrando que existe sempre um lugar para o profissional da educação, independentemente do cenário, desde que haja intencionalidade e compromisso com a transformação social.

As notas de terreno que acompanham este relatório são o reflexo contínuo entre o fazer e o pensar, entre a ação e a reflexão. Essas anotações foram fundamentais para que eu pudesse entender a complexidade dos processos vividos e reconhecer as aprendizagens que foram sendo construídas: desde a valorização da escuta como um princípio ético e educativo, até o desenvolvimento da confiança e autonomia, sem esquecer a importância de uma intervenção que seja situada, contextualizada e dialogante.

Este estágio permitiu-me, acima de tudo, compreender que a profissionalização não se faz apenas com conhecimento técnico, mas com presença, empatia, disponibilidade para aprender com os outros e abertura à incerteza. Sinto-me hoje mais preparada para assumir um papel ativo na promoção de práticas educativas transformadoras, com consciência crítica, responsabilidade social e

espírito colaborativo. Como aliás mencionei na entrevista com a equipa de Recursos Humanos da Critical Software que marcou a minha saída efetiva do contexto.

Começou por me pedir para fazer uma breve avaliação sobre a minha experiência, pedindo sinceridade em relação a tudo, o que correu bem e o que correu menos bem. Disse-lhe que à semelhança do que já aconteceu nas conversas anteriores (ao fim do primeiro e do terceiro mês) fui muito coerente na minha opinião. Fui muito bem acolhida e recebida e para além disso foram-me concedidas oportunidades de crescimento muito significativas que foram muito além de qualquer expectativa que eu poderia ter. Ao chegar ao fim desta experiência, sei o valor da minha formação no perfil profissional. Sei o que posso fazer, com a certeza que o tempo em que cá andei os meus contributos foram valorizados e tidos em consideração. Em certas alturas foi difícil de distinguir o meu papel enquanto estagiária e enquanto profissional de tal forma que estive envolvida na CdE. Conheci pessoas fenomenais e que me receberam com carinho e isso nada poderá apagar da minha memória e coração. Por tudo isso, quando me pergunta, *e como te estás a sentir agora que estamos a chegar ao fim?* eu respondo com um sentimento agri-doce de ambiguidade. Por um lado, estou, triste porque vai acabar e sinto que vai ser também de forma muito brusca (no sentido em que outras colegas a fazer estágio tem a possibilidade de ir fazendo o corte progressivamente) isto porque dia 28 vamos ter um *open day* de manhã e à tarde entrego as minhas coisas e acabou a experiência. Por outro lado, não consigo deixar de estar profundamente feliz e grata pela oportunidade que foi ter passado por aqui e ter vivido isto ao longo destes seis meses. Cresci muito e sem dúvida que é uma experiência que vai deixar marcas em mim a vários níveis. (NT semana 22)

As experiências que vivi, os desafios que enfrentei e os laços que formei foram fundamentais para moldar minha identidade como profissional. Contributos que me ajudaram a entender a importância da intencionalidade na educação, da colaboração entre diferentes áreas e da reflexão crítica como pilares da intervenção socioeducativa. A identidade profissional que tenho vindo a construir ao longo desta jornada não termina aqui. Na verdade, este relatório representa tanto um ponto de viragem quanto um novo começo — é a continuidade de um caminho que desejo sempre construir, sempre em diálogo com o mundo e com as pessoas.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, F. (2010). *Ética, valores humanos e responsabilidade social das empresas*. Princípia Editora.
- Almeida, M. A. (2021). *Mediar: Perspetivas e práticas para o trabalho educativo*. Porto Editora.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, H. C., & Silva, S. M. (2019). *Educação, mediação e território: Perspectivas sobre o trabalho educativo em contextos diversos*. Afrontamento.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Blowfield, M., & Murray, A. (2008). *Corporate responsibility: A critical introduction*. Oxford University Press.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. Kogan Page.
- Candau, V. M. F. (2008). *Educação, cultura e processos de exclusão-inclusão*. Vozes.
- Canário, C. (2005). O impacte social das Ciências da Educação. In A. Estrela, P. Mendes, & J. Chouriço (Orgs.), *O estado da arte em Educação* (pp. 00–00). SPCE.
- Canário, R. (1999). Educação de adultos e desenvolvimento local. In *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (pp. 61–69). Educa & Autor.
- Canário, R. (2006a). *Educação e mediação: Entre a escola e a comunidade*. Edições ASA.
- Canário, R. (2006b). *Educação e território: A mediação sociopedagógica*. Educa.

Canário, R. (2006c). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, R. Canário, J. A. Pacheco, & M. Esteves (Orgs.), *A educação em Portugal (1986–2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 159–206). Conselho Nacional de Educação.

Capucha, L. M. A. (2008). Etapas do planeamento (de um projeto) e respetivos critérios de avaliação. In *Planeamento e avaliação de projectos: Guião prático* (pp. 17–27). DGIDC, Ministério da Educação.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica da educação: Estudo introdutório*. Artes Médicas.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2.<sup>a</sup> ed.). Artmed.

Dubet, F. (2003). *O declínio da instituição*. Vozes.

Dubet, F. (2004). *Sociologia da experiência*. Martins Fontes.

Estêvão, C. (2019). Políticas de combate ao insucesso escolar: Desafios e contradições. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 77–97.

Estêvão, C., & Álvares, M. (2018). Educação em contextos não formais: Entre o risco e a oportunidade. *Revista Educação e Sociedade*, 39(144), 837–852.

Farah, M. F. S. (2004). Avaliação de programas sociais: Elementos de um referencial analítico. *Revista do Serviço Público*, 55(4), 17–36.

Ferrarotti, F. (1988). *Autonomia e dependência: O dilema da universidade*. Universidade de Brasília.

Fernandes, F. M. B. (2019). Da construção de redes colaborativas ao fortalecimento da mediação no/do território. In A. A. M. Ferreira & J. A. M. Ferreira (Orgs.), *Educação, escola e território: Práticas e dispositivos de mediação* (pp. 181–198). Universidade do Minho.

Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (15.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação?* (17.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e culturas políticas*. Cortez.

Gonçalves, J. C. S. (2006). *Cultura e poder local*. Celta.

González, L., & Oliveira, C. (2019). O voluntariado como prática educativa em contextos escolares vulneráveis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 83–101.

Gros, B. (2012). Aprender e ensinar com as TIC: Expectativas, realidade e potencialidades. In J. A. Borges, I. P. Gil, & M. J. Loureiro (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional TIC e Educação* (pp. 16–26). CIED-IE, Universidade do Minho.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Celta.

Jacinto, P. (2018). Mentores para os jovens NEET. In D. Figueiredo, P. Jacinto, A. Costa, A. Cardoso, & A. Simões, *Diferenciação pedagógica em Portugal: Percursos investigativos em curso* (pp. 63–77). ESE do Instituto Politécnico de Lisboa.

Lima, L. C. (2001). *Educação e democracia no espaço local: Políticas e práticas de participação*. Afrontamento.

Lima, L. C. (2001). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.

Lima, L. C. (2008). *Organização escolar e democracia: Para uma educação cidadã*. Afrontamento.

Lima, L. C. (2012). *Educação, democracia e políticas de subjetivação*. Afrontamento.

Lima, L. C., & Afonso, A. J. (1991). *Tempos e espaços de gestão democrática da escola pública*. Afrontamento.

Lima, L. C., & Mendes, J. A. (2007). *A escola e os professores: Entre o 'bom aluno' e o 'mau aluno'*. Afrontamento.

Marques, F. (2018). *Histórias de vida em educação: Reflexividade, relações e significações*. Afrontamento.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2009). Escutar os alunos: A importância da voz dos alunos na mudança educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 93–114.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Oliveira, G. P. (2020). *Universidade, conhecimento e transformação social: A pedagogia universitária como alternativa à lógica neoliberal*. Appris.

Oliveira, M. F. S. (2010). *Os coletivos de educação em saúde: Teoria, método e prática*. Hucitec.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pineau, G. (1988). A autoformação: Uma perspectiva situada e dialógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(172), 227–242.

Ponte, J. P. (2006). Investigar a própria prática: A experiência do projeto “Investigação e Desenvolvimento Curricular em Matemática”. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 8(1), 11–28.

Punch, K. F. (2005). *Como elaborar um projeto de pesquisa* (2.<sup>a</sup> ed.). Artmed.

Schön, D. A. (1992). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Schulenkorf, N. (2017). Managing sport-for-development: Reflections and outlook. *Sport Management Review*, 20(3), 243–251.

Serpa, S., & Ferreira, C. (2021). Gestão de projetos educativos: Modelos e desafios. *Revista Interações*, 17(56), 62–77.

Serra, P. (2008). *Intervenção social e trabalho com comunidades: Teoria e prática*. Almedina.

Sousa, S. B. (2014). Mediação socioeducativa situada: Práticas e sentidos em contextos de intervenção social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Trilla, J. (1997). A educação social como pedagogia não formal. *Perspectiva*, 15(1), 55–74.

Vieira, L. M. F., & Vieira, R. M. S. P. (2017). Mentoria: Princípios e práticas para a inovação pedagógica e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 7–28.

Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.<sup>a</sup> ed.). Martins Fontes.

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215–240.

## Apêndices

### Guião da entrevista semiestruturada à coordenadora da Companhia do Estudo

#### Guião de entrevista semi-estruturada à Coordenadora da CdE

##### **Tópico 1:** Informação sobre a/o entrevistada/o

**Objetivo:** Compreender o percurso das/os profissionais envolvidas/os na Companhia do Estudo até ao momento e as suas motivações.

- Formação académica e percurso profissional;
- Cargo atual no âmbito do projeto e como surge a oportunidade e motivação para a integração do mesmo

##### **Tópico 2:** Papel na Coordenação da Companhia do Estudo

**Objetivo:** Perceber quais são as funções das/os envolvidas/os.

- Descrição das funções que desempenha enquanto profissional na Companhia do Estudo.
- A importância da Companhia do Estudo no universo corporativo enquadrado nas iniciativas de sustentabilidade.

##### **Tópico 3:** Formação dos voluntários

**Objetivo:** Compreender a importância da formação dentro do projeto e de que forma ela está organizada.

- Qual o papel da formação na Companhia do Estudo?
- Quais os critérios na seleção de entidades formadoras.
- Como são assegurados os custos de formação

##### **Tópico 4:** Relações com as organizações

**Objetivo:** Conhecer as relações entre as organizações e a CdE. Conhecer as relações mantidas com as famílias equipas técnicas responsáveis pelos/as jovens.

- Percepções acerca das relações que se procura promover com as organizações
- De que forma os/as beneficiários do projeto estão envolvidos na CdE?

- Quais os mecanismos de comunicação e a sua frequência;
- Percepção sobre o impacto do envolvimento (ou não) das famílias na CdE.
- Percepção sobre o envolvimento das organizações no projeto e o seu impacto nos resultados alcançados junto de jovens participantes no projeto.

#### **Tópico 5:** Relações com as empresas parceiras

**Objetivo:** Conhecer os critérios para ser uma empresa parceira, como é feita a sua gestão e quais os seus direitos e deveres na Companhia do Estudo

- Como é que uma empresa se torna parceira da CdE? (Descrição dos requisitos)
- Quais são as obrigações dos parceiros?
- Que benefícios em ser parceiro da CdE

#### **Tópico 6:** Avaliação do Projeto

**Objetivo:** Perceber qual a avaliação global do projeto

- Qual a percepção dos resultados obtidos até ao momento, tendo em consideração os objetivos da Companhia do Estudo;
- Qual o impacto da Companhia do estudo do ponto de vista das empresas parceiras? dos voluntários? dos beneficiários?;
- Como se processa a avaliação da CdE? Que instrumentos se utilizam? com que periodicidade?

#### **Tópico 7:** Futuro

**Objetivo:** Que perspectivas para a CdE? Como garantir a sustentabilidade do crescimento. Possíveis melhorias para o futuro.

- Que aspetos se devem procurar manter
- Compreender que soluções poderiam ser implementadas para solucionar alguns constrangimentos e que melhorias poderiam ser consideradas.
- Quais são as perspectivas para o futuro da CdE?

## Consentimento informado

### Consentimento informado

O presente documento insere-se no contexto do estágio de Jéssica Pedrosa Novais, estudante do segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este estágio visa estimular o contacto da estudante com projetos de intervenção comunitária, incentivando a que a análise de princípios e processos se faça em contexto real e, sempre que possível, contando com a colaboração de atores responsáveis pelos projetos em questão.

Foi nesta condição que foi solicitada a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Patrícia Garcia para participar numa sessão presencial de entrevista sobre o projeto Companhia do Estudo. A entrevista irá decorrer, conforme melhor conveniência indicada e será realizada pela estudante, Jéssica Novais.

Para um registo fidedigno e melhor compreensão da informação expressa no decurso desta recolha, foi solicitada a autorização para efetuar o registo áudio da mesma, em suporte digital. Foi indicado que a informação resultante se destina a ser utilizada em fins exclusivamente académicos do trabalho a que se refere e no final do estágio todas as transcrições, e todos os dados que possam pôr em causa a confidencialidade/anonimato serão eliminados. Informa-se também que o estágio obteve o parecer favorável da Comissão de Ética da FPCEUP.

Por fim será elaborado um relatório de estágio que não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade das pessoas e ou instituição, sendo que este relatório ficará em acesso público (disponível para consulta) no Repositório Científico de Acesso Aberto e da Universidade do Porto. Não foram previstos danos ou prejuízos decorrentes da sua participação. A sua participação nesta entrevista é voluntária, podendo ser cessada ou interrompida por si em qualquer altura, sem quaisquer danos ou prejuízos.

Se tiver mais alguma questão relacionada com este estudo, poderá contactar:

- Jéssica Pedrosa Novais, na condição de estudante, através do email [jessicanovais591@gmail.com](mailto:jessicanovais591@gmail.com)
- Professora Doutora Daniela Ferreira, na condição de orientadora da estudante que realiza o estudo, através do email

Declaro que li e compreendi todas as informações e os procedimentos acima descritos. As minhas dúvidas foram esclarecidas e concordo em participar voluntariamente neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste formulário de consentimento informado.

Nome completo:

Assinatura:

## Registo de horas de contacto

Tabela 8: Mapa de registo das horas no contexto

| Dia\Mê<br>s  | Setembro   | Outubro    | Novembro   | Dezembro  | Janeiro    | Fevereiro  | TOTAL DE<br>HORAS |
|--------------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|-------------------|
| 1            |            | 8          |            |           |            |            |                   |
| 2            |            |            |            | 8         | FÉRIAS     |            |                   |
| 3            |            | 8          |            | 8         | 8          | 8          |                   |
| 4            |            | 8          | 8          |           |            | 8          |                   |
| 5            | 8          |            | 8          | 8         |            |            |                   |
| 6            | 4          |            |            | 8         | 8          | FÉRIAS     |                   |
| 7            |            | 8          | 8          |           | 8          | FÉRIAS     |                   |
| 8            |            | 8          | 8          |           |            |            |                   |
| 9            | 8          |            |            | FÉRIAS    | 8          |            |                   |
| 10           | 8          | 8          |            | FÉRIAS    | 8          | 8          |                   |
| 11           | 8          | 8          | 8          | FÉRIAS    |            | 8          |                   |
| 12           | 8          |            | 8          | FÉRIAS    |            |            |                   |
| 13           | 8          |            |            | FÉRIAS    | 8          | 8          |                   |
| 14           |            | 8          | 8          |           | 8          | 8          |                   |
| 15           |            | 8          | 8          |           |            |            |                   |
| 16           | 8          |            |            | 8         | 8          |            |                   |
| 17           | 8          | 8          |            | 8         | 8          | 8          |                   |
| 18           | 8          | 8          | 8          |           |            | 8          |                   |
| 19           | 8          |            | 8          | 8         |            |            |                   |
| 20           | 8          |            |            | 8         | 8          | 8          |                   |
| 21           |            | Falta      | 8          |           | 8          | 8          |                   |
| 22           |            | 8          | 8          |           |            |            |                   |
| 23           | 8          |            |            | 8         | 8          |            |                   |
| 24           | 8          | 8          |            | FÉRIAS    | 8          | 8          |                   |
| 25           |            | 8          | Falta      |           |            | 8          |                   |
| 26           | 8          |            | 8          | 8         |            |            |                   |
| 27           | 8          |            |            | 8         | 8          | 8          |                   |
| 28           |            | 8          | 8          |           | 8          | 8          |                   |
| 29           |            | 8          | 8          |           |            |            |                   |
| 30           | 8          |            |            | 8         | 8          |            |                   |
| 31           |            | 8          |            | FÉRIAS    | 8          |            |                   |
| <b>TOTAL</b> | <b>132</b> | <b>136</b> | <b>120</b> | <b>96</b> | <b>136</b> | <b>112</b> | <b>732</b>        |

Verde - quarta-feira (dia de aulas e por isso não fui ao estágio)

Laranja - Fim de semana

Rosa - Falta

Roxo - Feriado