

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
RELATÓRIO

Perceções e experiências de participação de estudantes e professores em projetos de Educação para a Cidadania Global em contexto escolar

Diana Alexandra Silva Azevedo

M

2025



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Perceções e experiências de participação de estudantes e professores em projetos de
Educação para a Cidadania Global em contexto escolar

Diana Alexandra Silva Azevedo

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, sob orientação da Professora Doutora Dalila Pinto Coelho.

outubro 2025

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação no domínio “Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento”. A experiência de estágio reflete a integração na Rosto Solidário (RS), uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) cuja atuação se centra na promoção da Educação para a Cidadania Global (ECG). A intervenção neste contexto focou-se no acompanhamento das práticas profissionais em curso e, assim, contribuir para a concretização de diversos projetos aí existentes. Incidindo particularmente na participação no projeto Parcerias Locais para a EDCG, nomeadamente na dinamização de ações de sensibilização da ECG num contexto escolar local, esta constituiu o ponto de partida para a reflexão crítica desenvolvida ao longo deste relatório. Este projeto permitiu refletir acerca da forma como a cooperação e parceria entre entidades locais contribui para a consolidação de práticas educativas transformadoras orientadas pelos valores da solidariedade, justiça social e cidadania ativa.

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca das perceções e experiências de participação de estudantes e professores em projetos de ECG em contexto escolar, realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos professores promotores do Parcerias Locais na escola, bem como um grupo de discussão focalizada com estudantes do terceiro ciclo participantes das ações de sensibilização promovidas pela RS. Estas metodologias qualitativas possibilitaram uma leitura crítica e contextualizada das experiências e significados atribuídos à ECG nos contextos de intervenção local, bem como da relevância desta área na promoção de uma sociedade justa, equitativa e sustentável.

A experiência de estágio revelou-se particularmente enriquecedora para a consolidação de competências profissionais, permitindo compreender o papel das Ciências da Educação na promoção de processos educativos orientados para a Cidadania Global, a participação democrática e a transformação social, especialmente nas ONGD.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global; Organização Não Governamental para o Desenvolvimento; Práticas Educativas Transformadoras; Participação de Estudantes e Professores.

Abstract

This report was prepared as part of the curricular internship for the Master's Degree in Education Sciences in the field of 'Education, Communities and Social Change: Education and International Cooperation for Development'. The internship experience reflects integration into Rosto Solidário (RS), a Non Governmental Development Organisation (NGDO) whose work focuses on promoting Education for Global Citizenship (ECG). The intervention in this context focused on monitoring ongoing professional practices and thus contributing to the implementation of various existing projects. With a particular focus on participation in the Local Partnerships for EDCG project, namely in promoting ECG awareness-raising actions in a local school context, this was the starting point for the critical reflection developed throughout this report. This project allowed us to reflect on how cooperation and partnership between local entities contributes to the consolidation of transformative educational practices guided by the values of solidarity, social justice and active citizenship.

In order to deepen understanding of the perceptions and experiences of students and teachers participating in ECG projects in a school context, semi-structured interviews were conducted with teachers promoting Local Partnerships at school, as well as a focused discussion group with third-cycle students participating in awareness-raising activities promoted by RS. These qualitative methodologies enabled a critical and contextualised reading of the experiences and meanings attributed to GCE in local intervention contexts, as well as the relevance of this area in promoting a fair, equitable and sustainable society.

The internship experience proved particularly enriching for the consolidation of professional skills, allowing an understanding of the role of Education Sciences in promoting educational processes oriented towards Global Citizenship, democratic participation and social transformation, especially in NGDOs.

Keywords: Education for Global Citizenship; Non Governmental Development Organisation; Transformative Educational Practices; Student and Teacher Participation.

Resumé

Le présent rapport a été rédigé dans le cadre du stage universitaire du Master en sciences de l'éducation dans le domaine « Éducation, communautés et changement social : éducation et coopération internationale pour le développement ». L'expérience de stage reflète l'intégration au sein de Rosto Solidário (RS), une organisation non gouvernementale de développement (ONGD) dont l'action est centrée sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECG). L'intervention dans ce contexte s'est concentrée sur le suivi des pratiques professionnelles en cours et a ainsi contribué à la réalisation de divers projets existants. En mettant particulièrement l'accent sur la participation au projet Partenariats locaux pour l'ECG, notamment dans la promotion d'actions de sensibilisation à l'ECG dans un contexte scolaire local, cela a constitué le point de départ de la réflexion critique développée tout au long de ce rapport. Ce projet a permis de réfléchir à la manière dont la coopération et le partenariat entre les entités locales contribuent à la consolidation de pratiques éducatives transformatrices guidées par les valeurs de solidarité, de justice sociale et de citoyenneté active.

Afin d'approfondir la compréhension des perceptions et des expériences de participation des élèves et des enseignants à des projets d'ECG dans le contexte scolaire, des entretiens semi-structurés ont été menés avec les enseignants promoteurs des partenariats locaux à l'école, ainsi qu'un groupe de discussion ciblé avec des élèves du troisième cycle participant aux actions de sensibilisation promues par la RS. Ces méthodologies qualitatives ont permis une lecture critique et contextualisée des expériences et des significations attribuées à l'ECG dans les contextes d'intervention locale, ainsi que de la pertinence de ce domaine dans la promotion d'une société juste, équitable et durable.

L'expérience de stage s'est avérée particulièrement enrichissante pour la consolidation des compétences professionnelles, permettant de comprendre le rôle des sciences de l'éducation dans la promotion de processus éducatifs orientés vers la citoyenneté mondiale, la participation démocratique et la transformation sociale, en particulier dans les ONGD.

Mots-clés: Éducation à la citoyenneté mondiale ; Organisation non gouvernementale pour le développement ; Pratiques éducatives transformatrices ; Participation des étudiants et des enseignants.

Lista de siglas e abreviaturas

CES - Corpo Europeu de Solidariedade

CIDAC - Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

CNSCE - Centro Norte-Sul do Conselho da Europa

ECG - Educação para a Cidadania Global

ED - Educação para o Desenvolvimento

EDCG - Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

ENF - Educação Não Formal

FCL - Fundação Cidade de Lisboa

FGS - Fundação Gonçalo da Silveira

GDF - Grupo de Discussão Focalizada

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr

JPIC - Justiça, Paz e Integridade da Criação

MOOC - Curso Online Aberto e Massivo

NT - Nota de Terreno

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG - Organizações Não Governamentais

ONGD - Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento

ONU - Organização das Nações Unidas

OSC - Organização da Sociedade Civil

OXFAM - Comité de Oxford para o Alívio da Fome

PPONGD - Plataforma Portuguesa das ONGD

RS - Rosto Solidário

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Resumé.....	5
Lista de siglas e abreviaturas.....	6
Introdução	9
Capítulo 1- Apresentação e caracterização do estágio	12
Missão e objetivos	13
Áreas de Intervenção	14
Capítulo 2 - Enquadramento teórico	18
1. EDCG nas ONGD	18
1.1.1. Definição de EDCG.....	18
1.1.2. Definição e caracterização das ONGD (em Portugal).....	23
1.1.3 O papel das ONGD na EDCG (em Portugal).....	25
1.1.4 Apropriação e concretização da EDCG nas ONGD	27
2. Papel das ONGD nas escolas.....	29
3. Experiências de EDCG nas escolas	32
Capítulo 3 -Fundamentação teórico-metodológica e ética.....	37
3.1. Justificação da escolha do contexto e descrição dos processos de negociação de acesso ao terreno e integração nas dinâmicas institucionais	37
3.2. Objetivos e opções metodológicas	40
3.3. Técnicas utilizadas.....	42
3.3.1. Pesquisa documental e análise comparativa.....	42
3.3.2 Observação participante e escrita de notas de terreno.....	43
3.3.3. Entrevistas semiestruturadas.....	45
3.3.4 Grupo de discussão focalizada	48
3.3.5 O processo de análise dos dados.....	50
3.4. Questões Éticas.....	51
Capítulo 4 - Apresentação, descrição e análise da componente de intervenção do estágio curricular.....	53
Parcerias Locais para a EDCG	53
TIME2ACT	57

D3PO	61
EuropEdges.....	64
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados.....	69
Entrevistas semiestruturadas.....	69
Grupo de discussão focalizada	78
Capítulo 6 - Reflexão sobre a experiência de estágio curricular	82
Considerações finais	88
Referências Bibliográficas	92
Apêndices.....	96
Apêndice 1 - Exemplo de uma nota de terreno	96
Apêndice 2 - E-mail de convite para entrevista.....	99
Apêndice 3 - Guião da entrevista realizada com os professores responsáveis pela promoção do projeto na escola	100
Apêndice 4 - Guião do grupo de discussão focalizada realizado com o grupo de estudantes.....	101
Apêndice 5 – Consentimento informado da entrevista com os professores responsáveis pela promoção do projeto na escola	102
Apêndice 6 – Consentimento informado do grupo de estudantes do terceiro ciclo .	103
Apêndice 7 – Exemplo de plano de sessão elaborado para os workshops do projeto Parcerias Locais.....	104
Apêndice 8 – Exemplo de material preparado para os workshops do projeto Parcerias Locais.....	106

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio “Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento”. O estágio foi realizado no contexto da Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) Rosto Solidário, decorrendo entre os meses de setembro e dezembro de 2023, totalizando uma carga horária de 462 horas. A Rosto Solidário é uma associação para o desenvolvimento, sem fins lucrativos, fundada em 2007 na cidade de Santa Maria da Feira, sendo desde 2008 reconhecida ONGD pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros. Esta organização procura promover a transformação social a fim de contribuir para a construção de um mundo mais justo e solidário, por meio do empoderamento das comunidades assente na implementação de projetos centrados na educação, na cultura e na participação cidadã. Assim, tem entre as suas principais áreas de atuação a promoção do desenvolvimento social e humano, a defesa dos direitos humanos e a promoção da igualdade de oportunidades.

O estágio decorreu num contexto de forte envolvimento nas dinâmicas em curso na Rosto Solidário, permitindo uma integração plena no quotidiano da organização. Não estando prevista a conceção e/ou implementação de um projeto próprio, a intervenção centrou-se na observação, compreensão e acompanhamento das práticas profissionais já existentes na entidade, e na colaboração num conjunto de ações, iniciativas e projetos, particularmente no domínio da Educação para a Cidadania Global (ECG).

Assim, o período de estágio curricular na Rosto Solidário possibilitou o aprofundamento do conhecimento sobre o papel das Ciências da Educação quer ao nível da ECG, quer em contextos de intervenção educativa promovidos por uma ONGD. Enquanto profissional em formação, o estágio possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais, tanto a nível pessoal como profissional, entre as quais destaco o pensamento crítico, o trabalho em equipa, a gestão e organização de tempo, a comunicação, o planeamento e elaboração de materiais e atividades educativas, a dinamização de atividades e a reflexão crítica sobre práticas educativas transformadoras. Além disso, durante o período de intervenção, tive a oportunidade de aplicar diferentes contributos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo do meu percurso académico, aprofundando simultaneamente os meus conhecimentos sobre a ECG e a sua relevância enquanto processo educativo e de transformação social.

Tendo em conta as atividades e práticas desenvolvidas no decorrer da experiência, tive a oportunidade de me inserir aprofundadamente, em especial, num projeto de ECG em contexto escolar, no qual o objetivo é a consciencialização de crianças e jovens para a Cidadania Global, nomeadamente através da exploração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Agenda 2030, em conjunto com a capacitação e mobilização de atores locais a fim de criar uma rede de parcerias na comunidade local. Considerando o meu contacto com outras experiências de ECG nas escolas, através da componente de intervenção neste contexto escolar específico pude dar conta da imersão e envolvimento ativo dos professores e estudantes no processo. Esta vertente do estágio suscitou um entusiasmo e estímulo distintos e fez-me refletir sobre as potencialidades e fragilidades da promoção da ECG no contexto de educação formal, do ponto de vista das perspetivas dos intervenientes.

Deste modo, motivada pela vontade de compreender e refletir sobre as perceções da participação de estudantes e professores em projetos de ECG nas escolas, propus-me a analisar, no contexto português, em que medida a ECG tem sido valorizada no espaço educativo formal, assim como as observações feitas ao modelo/abordagem atual de participação em ECG nas escolas e o papel das ONGD para a intervenção educativa neste campo. Assim, procurando entender as visões de estudantes e professores sobre estas relações, a problemática e pertinência integradas no tema, foram realizadas, enquanto técnica de recolha de dados, duas entrevistas semiestruturadas aos dois docentes responsáveis pela promoção do projeto na escola, bem como um grupo de discussão focalizada a um grupo de estudantes do terceiro ciclo da mesma, participantes com quem contactei no âmbito da intervenção decorrida no período de estágio.

Com o presente relatório procurarei dar conta do trabalho realizado no âmbito da colaboração prevista à entrada no contexto de estágio bem como do trabalho desenvolvido na vertente mais particular da ECG em contexto escolar que me propus aprofundar no decurso da própria experiência de estágio. O documento encontra-se organizado em seis capítulos principais, a saber: (1) Caracterização do contexto de estágio; (2) Enquadramento teórico-conceitual; (3) Caminho metodológico; (4) Apresentação, descrição e análise da componente de intervenção do estágio curricular; (5) Apresentação dos resultados; (6) Discussão, interpretação e reflexão da experiência de estágio curricular; e, por último, as Considerações Finais, seguidas das referências consultadas e anexos.

Do primeiro capítulo faz-se à caracterização do contexto onde decorreu o estágio curricular, apresentando uma visão geral da estrutura, funcionamento, equipa e projetos desenvolvidos pela Rosto Solidário,.

No capítulo 2 faz-se um enquadramento teórico-conceptual breve, onde se abordam os conceitos de Educação para o Desenvolvimento (ED) e Educação para a Cidadania Global (ECG) no contexto português e no trabalho das ONGD. O capítulo dá especial enfoque à intervenção destas organizações no contexto escolar e explora as potencialidades e fragilidades das experiências de ECG nas escolas.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico, explicitando a justificação da escolha do contexto e descrição dos processos de negociação para a entrada no terreno, os objetivos da intervenção, as opções metodológicas que sustentaram a intervenção e análises realizadas, bem como os procedimentos éticos adotados .

No capítulo 4 é dedicado à descrição e análise da componente de intervenção do estágio curricular, tendo como foco as diversas atividades concretizadas no âmbito dos projetos aos quais foi dado um maior acompanhamento.

O capítulo 5 dá conta dos resultados obtidos a partir da análise das entrevistas semiestruturadas e do grupo de discussão focalizada realizados, com vista a aprofundar a temática da ECG em contexto escolar.

No capítulo 6 faz-se a análise crítica em torno do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, nomeadamente, discutindo os contributos das entrevistas semiestruturadas e do grupo de discussão focalizada à luz dos conhecimentos adquiridos através da exploração da literatura no segundo capítulo.

Nas Considerações Finais, que encerram este trabalho, é desenvolvida uma reflexão final sobre o contributo da experiência de estágio para o entendimento e construção de sentido em torno da profissionalidade das Ciências da Educação.

Capítulo 1- Apresentação e caracterização do estágio

A Rosto Solidário é uma associação de cariz social e cultural para o desenvolvimento, sem fins lucrativos, que nasceu em 2007, promovida pela Congregação Passionista em Santa Maria da Feira e por um grupo de leigos da comunidade local, suportada numa longa experiência de apoio a famílias em situação de vulnerabilidade social e da experiência dos Missionários Passionistas nas Missões de Angola. Sendo assim, a sua sede localiza-se em Santa Maria da Feira, contudo, a organização pode operar em diferentes regiões ou países do mundo, realizando projetos e programas em diversas comunidades, tanto a nível local como global.

A organização é reconhecida como ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento) desde 2008, pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, beneficiando do estatuto de pessoa coletiva de utilidade pública. Então, dispõe da possibilidade de candidatar os seus projetos a co-financiamento, de acordo com as Regras de Co-financiamento a Projetos e, também, vê reconhecido o seu importante papel enquanto “elemento na construção e desenvolvimento de democracias e um teste permanente à sensibilidade das sociedades nomeadamente no que diz respeito a assuntos como a pobreza, a desigualdade entre géneros e o livre acesso à educação.” (Website Camões, I.P.).

Valores

A RS trabalha em prol do desenvolvimento e, tendo em conta o enquadramento legal da sua ação, um dos valores fulcrais é o desenvolvimento integral, sendo que “(...) assume o desenvolvimento social e humano, recusando ver o desenvolvimento apenas como económico e financeiro. Assume o desenvolvimento integral de todas as pessoas, mulheres e homens na sua totalidade, em todas as suas dimensões, nomeadamente a liberdade, a igualdade, a educação, a cultura e a participação.” (Website Rosto Solidário).

É de notar que, apesar da organização fundamentar a sua ação na ética e valores cristãos consagrados na Doutrina Social da Igreja, nomeadamente na JPIC (Justiça, Paz e Integridade da Criação), na primeira visita informal que realizei à sede da Rosto Solidário, onde tive a oportunidade de contactar com o coordenador geral e outros membros da equipa técnica, foi possível compreender que na prática dos projetos e programas promovidos, esses não são os valores que sustentam e/ou são transmitidos, ainda que outrora pudessem ter sido meio de inspiração.

Por último, um dos valores pelo qual se rege esta ONGD é a Família, uma vez que seja qual for a sua configuração, é a unidade social fundamental em todas as sociedades, onde os indivíduos nascem, se desenvolvem, adquirem conhecimento e constroem relações. Neste sentido, a RS pretende potenciar o papel da família, reforçando a sua importância para o seu próprio desenvolvimento pessoal e social, num trabalho de complementariedade com o Estado e outros atores da sociedade civil.”(Website Rosto Solidário)

Missão e objetivos

Tanto o seu logotipo como denominação remetem à ideia de um rosto solidário, ou seja, uma expressão de empatia e compromisso com a solidariedade e a promoção do desenvolvimento humano, sendo que esta instituição atua no setor da Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global.

Neste sentido, a sua missão é “contribuir para o desenvolvimento social e humano das comunidades locais e para uma cidadania global e solidária” (Website Rosto Solidário), sendo que atuando no setor social, a organização busca enfrentar desafios sociais e promover a transformação social por meio do empoderamento das comunidades através da educação. Sendo assim, a organização pretende assumir a necessidade capacitar as pessoas de todas as faixas etárias, fornecendo o acesso a recursos educativos, promovendo a consciencialização e estimulando a participação ativa nas comunidades. Logo, baseia as suas ações em princípios como equidade, inclusão, participação, respeito à diversidade e sustentabilidade, nas quais procura criar espaços seguros e acolhedores, onde as vozes das comunidades atendidas são valorizadas e os indivíduos são incentivados a expressar as suas opiniões, partilhar conhecimentos e contribuir para soluções coletivas.

Deste modo, os objetivos da Rosto Solidário são:

- promover e defender os direitos humanos;
- promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres;
- promover o voluntariado local e internacional;
- promover o desenvolvimento em países de língua oficial portuguesa;
- sensibilizar a opinião pública para o desenvolvimento;
- representar a Passionist International em Portugal;
- promover o apoio à família e outros projetos de natureza social e cultural;

- orientar para a afetividade das relações familiares e apoiar a educação das crianças.

Estes objetivos encontram-se alinhados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta das ONG Europeias e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, bem como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Declaração de Incheon “Educação 2013: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos/as”.

Para alcançar os seus objetivos, a Rosto Solidário favorece o trabalho em rede e estabelece parcerias e colaborações com outras organizações, instituições académicas, governos locais e outros atores relevantes, visando fortalecer a atuação da organização, compartilhar experiências, recursos e expertise, além de promover sinergias e ampliar o impacto das iniciativas. Para além disso, a RS depende de fontes de financiamento diversificadas para sustentar as suas atividades, nas quais se podem incluir doações de indivíduos, empresas e instituições, bem como projetos financiados por organismos internacionais e parcerias estratégicas, como é o caso como do Instituto Camões, do programa Erasmus+ e do Corpo Europeu de Solidariedade.

A organização também pode envolver-se em programas de captação de recursos para garantir a continuidade de suas ações, sendo que pode visitar os espaços onde armazenam e tratam os recursos angariados para a ajuda de famílias em situação de vulnerabilidade, sendo eles roupa, brinquedos, alimentos, mobílias, etc.

Áreas de Intervenção

De um modo geral, a Rosto Solidário atua num contexto desafiador, procurando abordar questões sociais complexas por meio da educação para o desenvolvimento e, deste modo, a sua intervenção é pautada por uma abordagem participativa, inclusiva e sustentável, com foco no empoderamento das pessoas e na promoção de mudanças duradouras nas comunidades em que atua, utilizando práticas políticas de *lobbying* e *advocacy*, as quais o coordenador da organização salienta como muito relevantes.

No que concerne as áreas de atuação, a Rosto Solidário organiza-se em quatro grandes campos: Cooperação para o Desenvolvimento, Educação e Cidadania Global, Apoio à Família e Voluntariado. Relativamente à **Cooperação para o Desenvolvimento**, esta está na génese da Rosto Solidário, tendo em conta que desde a sua criação tem vindo a colaborar com projetos dos Missionários Passionistas em Angola. Deste modo, a operacionalização desta área de intervenção segue as orientações do Conceito Estratégico

da Cooperação Portuguesa 2014-2020, no qual se privilegia o trabalho com os países do espaço europeu e os países lusófonos, da Política Europeia de Desenvolvimento e Cooperação, da Agenda para a Mudança da União Europeia no que se refere à sua política de desenvolvimento e, Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz.

No que diz respeito aos serviços de **Apoio à Família**, estes existem desde 2008 e prestam apoio a indivíduos/famílias em situação de risco, exclusão e/ou vulnerabilidade social, através do gabinete de serviço social, do banco de recursos e do gabinete de psicologia, sendo que os serviços promovidos por esta área de intervenção pretendem contribuir para a redução de situações de carência e/ou vulnerabilidade, para melhoria das condições de vida dos indivíduos/famílias no sentido da inclusão social, da saúde e do bem-estar, bem como contribuir para a aquisição e/ou fortalecimento das competências dos mesmos, promovendo assim a autonomização dos agregados familiares.

O Gabinete de Serviço Social tem como objetivo primordial identificar, encaminhar e prestar apoio a indivíduos e famílias em situações de risco, vulnerabilidade e exclusão social. Este gabinete atende tanto aqueles que são referenciados por instituições de solidariedade social e outras entidades, como aqueles que buscam assistência de forma autónoma. Complementarmente, o Gabinete de Psicologia oferece consultas psicológicas gratuitas a crianças e jovens, visando promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam reconhecer e gerir as suas emoções e pensamentos, favorecendo, assim, a autorregulação comportamental. Visto que as consultas são gratuitas, antes do atendimento psicológico, todas as situações são submetidas a uma avaliação socioeconómica realizada pelo Gabinete de Serviço Social.

O Banco de Recursos tem como finalidade contribuir para a mitigação de carências e a melhoria das condições de vida de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade. Este banco disponibiliza géneros alimentares, vestuário, mobiliário e eletrodomésticos, em estreita colaboração com a Rede Social Concelhia. A atuação do Banco de Recursos é sustentada por parcerias com o Banco Alimentar de Aveiro e diversos doadores, tanto do setor empresarial como individuais. Uma equipa de voluntários é responsável pela triagem e armazenamento dos produtos doados, bem como pela recolha de mobiliário e eletrodomésticos.

Para além disso, Rosto Solidário integra a Rede Social concelhia e o Conselho Local de Ação Social (CLAS), que têm como finalidade impulsionar o trabalho em parceria incidindo na planificação estratégica da intervenção social local. Integra também

o Fórum Social da União de Freguesias de Santa Maria da Feira, Travanca, Sanfins e Espargo, um instrumento inovador que procura soluções partilhadas com a comunidade para problemas locais.

É de notar que em 2015 e 2019, a Rosto Solidário foi distinguida com o prémio concelho solidário, na categoria de Apoio à Comunidade, no âmbito do II e VI Mosaico Social promovidos pela Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, em parceria com a ADRITEM – Associação de Desenvolvimento Rural Integrado de Terras de Santa Maria.

Já relativamente ao **Voluntariado** na Rosto Solidário, este assenta num compromisso regular, pedagógico e humano no apoio a algum projeto, instituição ou pessoa, sendo que a diversidade de ações tem como eixo comum o encontro, o estar, e o caminhar em comunidade como forma de serviço gratuito e ao serviço de um mundo mais justo e sustentável.

Por fim, em relação à **Educação e Cidadania Global**, esta enquadra projetos de Educação para o Desenvolvimento e de Educação para a Cidadania Global, formação e promoção de voluntariado local, europeu e para a cooperação, mobilidades europeias de aprendizagem e outras ações de capacitação e aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, nesta área de intervenção, a Rosto Solidário procura a transformação social, promovendo a alteração de comportamentos, despertando a consciência crítica e influenciando a própria intervenção no seio das outras áreas de intervenção da associação, logo é aqui que se insere o projeto de estágio em conceção. Nesta área de intervenção, o coordenado da Rosto Solidário explica que os projetos se encontram divididos em três grupos: Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; Cidadania, Inclusão e Capacitação e Participação e empoderamento Juvenil; sendo que, em todos, a organização possui um conjunto de competências que lhe permitem implementar as atividades e alcançar os objetivos. Algumas destas competências-chave podem incluir o planeamento estratégico e implementação de programas que abordem questões sociais específicas utilizando métodos de ensino adequados e eficazes, muitas vezes baseados na gamificação, utilização de ferramentas digitais, como por exemplo plataformas de e-learning, *escape rooms*, workshops, puzzles, artes como o teatro ou a música, entre outras.

Para além disso, como já referido anteriormente, a Rosto Solidário tem competências em sensibilização e advocacia, procurando a sensibilização da opinião pública em geral, e de determinados grupos específicos dos países do Norte, exercendo pressão política e social com vista numa transformação social a longo prazo. Deste modo,

a organização possui competências para capacitar indivíduos e comunidades, oferecendo formações e atividades práticas que desenvolvam habilidades relevantes para a educação para o desenvolvimento, como liderança, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipa. Mais ainda, associado a este processo, a associação é capaz de realizar monitorização e avaliação dos seus programas e projetos, a fim de medir o impacto das intervenções e identificar áreas de melhoria, o que permite a adaptação e o aprimoramento contínuo das ações.

Capítulo 2 - Enquadramento teórico

1. EDCG nas ONGD

1.1.1. Definição de EDCG

Procurando compreender o percurso histórico da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG), é incontornável a sistematização de Manuela Mesa (2011) que nos diz que a Educação para o Desenvolvimento (ED) teve a sua origem no cenário internacional na década de 1940, caracterizando-se inicialmente por programas de ajuda externa com um enfoque assistencialista dos países ditos “desenvolvidos” aos ditos “em desenvolvimento”, que priorizava a arrecadação de fundos e ajuda humanitária, em curso desde o fim da I Guerra Mundial, intensificando-se principalmente nos países africanos e asiáticos, tendo em conta o período pós colonial (Bourn, 2015; Wegimont, 2013). Assim, surge a necessidade de implementar programas que priorizassem a prestação de assistência técnica e a transferência de conhecimentos do Norte para o Sul, com uma significativa ênfase na industrialização, adotando o modelo de desenvolvimento amplamente baseado nas experiências ocidentais dos Países-Nação e servindo, então como referência para a reconstrução dos países que haviam recentemente alcançado a independência (Coelho, 2014).

Deste modo, a ajuda externa ao Sul Global surge pela atuação de agências multilaterais como as Organizações Não Governamentais (ONG), para atingir o objetivo de redução da pobreza estrutural (Bourn, 2015). Contudo, foram emergindo múltiplas críticas aos programas de implementação de ED sendo posta em causa a eficácia da prestação de ajuda por si só, uma vez que a presença das ONGD permitiu compreender a forma como os modelos de transmissão de conhecimento verticais e centrados na componente económica não cumpriam os objetivos delineados (Coelho, 2014).

Como resultado da influência de uma série de campanhas de solidariedade e voluntariado, de organizações como por exemplo a OXFAM e outras ONGD envolvidas a nível local, surgiram temas como a justiça social, cidadania e a equidade (Bourn, 2015). Deste modo, vários educadores e educadoras para o desenvolvimento, nomeadamente Paulo Freire (1987), exerceram uma influência considerável na trajetória da mudança através de teorias progressistas da concetualização da educação para a emancipação e a transformação social, com enfoque na sensibilidade da educação como ato político, corroborando a perspetiva de Hicks (2003: 274), na qual a ED foi “originada com o trabalho das ONG preocupadas com as questões do desenvolvimento e das relações norte-

sul. O foco da sua preocupação alargou-se para contemplar outras questões globais, mas o desenvolvimento permanece como conceito nuclear” (Coelho, 2014: 21). Considerando os trabalhos e perspectivas de Roque Amaro (2003) e Caramelo (2009), é possível compreender que a partir do próprio conceito de desenvolvimento surge uma redefinição com o surgimento de novas concepções de desenvolvimento humano, sustentável e participativo, enfatizando processos emancipatórios, especialmente em países do Sul Global, que se tornou progressivamente mais amplo e complexo, com questões sociais e ambientais ganhando destaque.

Assim, a partir de finais da década de 60, a ED consolidou-se com uma abordagem mais abrangente, centrando-se nos processos de desenvolvimento e envolvendo uma multiplicidade de atores sociais e diferentes geografias e esferas, que vão desde organizações internacionais até instituições locais, como governos, instituições educativas, municípios e organizações da sociedade civil, que espelham diversas “arenas de confronto e negociação” Torres (2017: 17) . Além disso, estes diferentes atores assumem múltiplas funções como, por exemplo, concepção de políticas, planeamento, financiamento e implementação de ações/programas, pesquisa, avaliação e divulgação (Conselho de Ministros, 2018).

Em Portugal, podemos identificar a origem da ED desde os anos 1960-70, através de grupos informais preocupados com os países em situação de dominação colonial, acontecendo a sua formalização posteriormente, muito ligada ao trabalho das ONGD (Coelho, L.S. & Coelho, D.P., 2024). Desde o surgimento da ED, as ONGD têm permanecido como um dos atores com maior intervenção neste campo, registando-se “uma afirmação gradual de instituições de educação formal, sobretudo, do ensino politécnico. Independentemente dos atores que as dinamizam, a maioria das ações incide na educação formal, seguida da capacitação e diálogo institucional” (Coelho, 2019: 85).

Na década 80, em consonância com os debates internacionais, a ED expandiu a sua agenda para incluir discussões sobre Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Humano, favorecendo um entendimento mais profundo das interdependências globais. McMichael (2017) citado por Coelho (2014), descreve o Projeto da Globalização, iniciado nesta altura, como um período em que a regulação económica foi reformulada com base numa lógica neoliberal de mercado, agravando as desigualdades entre o Norte e o Sul. Do ponto de vista pós-colonial, essas desigualdades são inerentes ao sistema global, e não meramente consequências indesejadas, logo, o surgimento da Educação para a Cidadania Global “(...) é uma resposta alternativa para

pensar sobre estas questões, uma vez que procura a ação comprometida dos cidadãos no sentido da transformação social, tendo por base valores como a solidariedade, a justiça social e a equidade.” (Andreotti, 2006: 57).

É de notar que se observou um avanço significativo com a valorização do pensamento crítico, destacado pelo reconhecimento da UNESCO em 1974, que enfatizou a importância de uma “Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais”, bem como a educação orientada para os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. Neste sentido, uma das primeiras definições do conceito de EDCG foi proposta pela OXFAM em 1997, sendo que a mesma afirma que

“A educação para a cidadania global é um quadro que visa equipar os alunos para um envolvimento crítico e ativo com os desafios e oportunidades da vida num mundo interdependente e em rápida mudança. É transformador, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão, as competências, os valores e as atitudes de que os alunos necessitam para participar plenamente numa sociedade e economia globalizadas e para garantir um mundo mais justo, seguro e sustentável do que aquele que herdaram.” (OXFAM, 2015: 5).

Com o avanço da globalização no início do século XXI, Mesa (2011) diz-nos que se intensifica o reconhecimento da ED, com um aumento considerável das iniciativas que manifestam a valorização do desenvolvimento, passando a concentrar-se numa análise crítica dos fenómenos associados a este processo. Neste sentido, Scheunpflug (2011) apresenta a noção de que numa sociedade mais globalizada, pode haver casos em que a delimitação dos centros de poder não é tão claramente definida em termos da sua localização geográfica, logo, o cenário global é mais complexo do que uma dicotomia entre o Norte Global e o Sul Global.

À medida que as sociedades se tornaram cada vez mais influenciadas pela globalização, o termo “desenvolvimento” tornou-se mais contestado, e como consequência, o termo “global” pareceu a muitos educadores e educadoras mais relevante e acessível. Considerando a diversidade e a complexidade deste campo, sendo marcado por imensa pluralidade de interpretações, a tentativa de construção de significado, cria igualmente pontos de partida distintos e novas agendas, resultando no surgimento de expressões ou terminologias diferentes, atualmente adotadas por diversas entidades (ex: “Educação Global” (EG), usada pelo Conselho da Europa e posteriormente divulgado, principalmente através da Rede Europeia de Educação Global (GENE); “Educação para a Cidadania Planetária”, que tem sido particularmente prevalente na América Latina e se

baseia no trabalho de Paulo Freire; “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS); mais recentemente a “Aprendizagem Global” (AG) que tem sido utilizado predominantemente nos países do Norte da Europa desde a década de 1990; “Educação para a Cidadania Global” (ECG) que foi utilizada pela primeira vez no contexto da UNESCO e é destacado na Meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. É de notar que em comum a todas estas terminologias está assente a “(...) promoção de uma educação holística e transformadora” (PPONGD, 2018: 20).

Tendo em conta a informação fornecida pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (PPONGD) (2018) sobre a EDCG em Portugal,

“A construção da narrativa resultou de um processo de profunda reflexão e contou com o contributo de diversas organizações associadas, bem como diversos atores de outros setores, para além de ser também o reflexo das aprendizagens, construções e transformações históricas que a EDCG tem atravessado ao longo do tempo.” (idem: 6).

A evolução concetual da EDCG é crucial para abordar os desafios contemporâneos, destacando a relevância “(...) no alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, de maneira transversal, dada as diversas áreas em que atua, mas principalmente na garantia de acesso ao conhecimento transformador capaz de promover o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a paz e a valorização da diversidade cultural.” (ibidem).

Assim, é pertinente enfatizar que a diversidade concetual que envolve estas temáticas, pode ser atribuída à novidade desta área e à sua função como resposta a desafios continuamente emergentes no mundo atual, às mudanças nas práticas pedagógicas e “aos novos contextos sociais, culturais e económicos de um mundo globalizado” (Bourn, 2014: 11). Deste modo, “(...) o termo educação para o desenvolvimento deve ser encarado como um processo de aprendizagem e não como um conceito fixo e finito com objectivos e resultados específicos. Defendo que deveria proporcionar um quadro pedagógico para a implementação da aprendizagem global nas escolas.” (idem: 12). Contudo, também enfatiza as divergências e a dificulta a apreensão clara e unificada do conceito, dos seus sentidos e das suas finalidades, tanto pela comunidade académica como pelos diferentes atores envolvidos, o que limita a construção de um campo de conhecimento mais coeso.

Neste sentido, no contexto português, a Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global aprovada na 39ª Assembleia Geral da PPONGD a 12 de abril de 2018, adota a designação de EDCG enquanto

“(…) um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa orientada para a justiça social e o bem comum. A partir de uma tomada de consciência assente numa interpretação crítica da realidade, a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global inter-relaciona um tema concreto com as causas das desigualdades onde quer que elas existam. Nesse sentido, não se atribui à Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global um ou vários temas em particular, mas, antes, uma outra forma de analisar a realidade.” (PPONGD, 2018: 1).

Assim, de acordo com a UNESCO (2015), existem 3 dimensões conceituais centrais da EDCG: dimensão cognitiva, dimensão socioemocional e dimensão comportamental. Relativamente à primeira, o objetivo é melhorar os processos envolvidos na aquisição de conhecimento e o pensamento crítico, nomeadamente “(…) desenvolver uma compreensão das estruturas de governação global, dos direitos e responsabilidades, das questões globais e das ligações entre os sistemas e processos globais, nacionais e locais (...)” (idem: 16) e “(…) desenvolver e aplicar competências críticas para a literacia cívica, p.ex. investigação crítica, informática, literacia mediática, pensamento crítico, tomada de decisões, resolução de problemas, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social (...)” (ibidem).

No que concerne o domínio socioemocional, este abrange a capacidade de gerir emoções, interagir com os outros e navegar nas relações interpessoais, sendo que o objetivo é cultivar o sentimento de pertença a uma humanidade comum, caracterizada pela partilha de valores de equidade social e responsabilidades, bem como pelo desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito e valorização pelas diferenças, pela diversidade e identidades múltiplas (estatuto socioeconómico, cultura, língua, religião, género, idade, etc). E, deste modo, é importante que culmine no “(…) reconhecer e examinar as crenças e os valores e como estes influenciam a tomada de decisões políticas e sociais, as perceções sobre a justiça social e o envolvimento cívico (...)” (ibidem).

Em termos de resultados comportamentais, a EDCG pretende ensinar a agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global, de forma a contribuir para a criação de um mundo mais pacífico e sustentável, no sentido de formar cidadãos capazes de “(…) desenvolver atitudes de cuidado e empatia pelos outros e pelo meio envolvente e

respeito pela diversidade (...)” (ibidem), assim como “(...) participar e contribuir para as questões globais contemporâneas (...) cidadãos globais informados, empenhados, responsáveis e recetivos.”(ibidem).

Com efeito, a ECG pode ser integrada em múltiplos contextos, abrangendo instituições escolares, espaços de educação não formal, como museus ou plataformas digitais, contemplando diferentes modalidades de aprendizagem, nomeadamente formal, não formal e informal (CONCORD Europe, 2018). Os destinatários destas iniciativas apresentam um perfil diversificado, incluindo órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, profissionais da área de educação, estudantes de todos os níveis de ensino e a população em geral (Coelho, 2019). Esta amplitude decorre do reconhecimento da ECG como um processo contínuo de aprendizagem, enquadrado numa perspetiva de educação ao longo da vida.

1.1.2. Definição e caracterização das ONGD (em Portugal)

As Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD) distinguem-se das ONGs tradicionais pela sua clara orientação para o desenvolvimento internacional, com foco no apoio a populações vulneráveis, particularmente em países em desenvolvimento (Fowler, 1997). Vakil (1997: 2060) define as ONGD como "organizações privadas, autogeridas e sem fins lucrativos, dedicadas a melhorar a qualidade de vida das populações desfavorecidas", um conceito amplamente aceite na área, ainda que haja algum debate internacional sobre o tema e a necessidade de o conceito ser verificado ao nível de cada contexto multinacional.

No contexto português, as semelhanças destas organizações às restantes ONG prendem-se com a sua caracterização basear-se na reunião de elementos específicos, entre os quais se destacam: “(...) personalidade jurídica civil coletiva; livre iniciativa privada; modo de governo autónomo relativamente ao Estado; missão de solidariedade; sem distribuição de lucros pelos membros ou dirigentes” (Braga, 2018: 23). Nesta perspetiva, as ONG inserem-se no Terceiro Setor, o qual compreende todas as entidades que não pertencem ao setor público nem ao setor privado de natureza lucrativa. Enquanto organizações sem fins lucrativos, orientadas por valores de solidariedade e de interesse coletivo, privilegiam práticas assentes na democracia interna, na equidade e na promoção da autonomia e da capacidade de decisão. Estes aspetos remetem para a sua dimensão económica, ao passo que a sua classificação enquanto Organizações da Sociedade Civil (OSC) evidencia a dimensão social que lhes está subjacente. Ao intervirem para e com a

sociedade, estas entidades devem demonstrar capacidade de mobilizar e envolver diferentes grupos de cidadãos e cidadãs (Braga, 2018).

A tipologia das ONG em Portugal caracteriza-se pela sua diversidade, resultante da multiplicidade de áreas de intervenção que abrangem e essa heterogeneidade reflete-se também nas diferentes designações e acrónimos utilizados para identificar a natureza do trabalho desenvolvido por cada organização. Um exemplo expressivo são as entidades cujo foco principal incide sobre questões de Desenvolvimento, recorrendo, por conseguinte, ao acrónimo ONGD (Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento), tal como mencionado anteriormente (idem).

No contexto português, a criação da Plataforma Portuguesa das ONGD (PPONGD) em 1985, antes da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986, marcou o início “formal” e organizado da ED em Portugal (Coelho, 2013). A PPONGD é uma associação privada sem fins lucrativos que representa o grupo de entidades com esse estatuto, sendo que, em Portugal, o estatuto de ONGD é atribuído pelo Instituto Camões, I.P., estando a sua atuação enquadrada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (Website Camões I.P.). A PPONGD

“(...) tem por missão contribuir para melhorar e potenciar o trabalho das suas Associadas, a nível institucional, político, legislativo, financeiro e social, promovendo uma cultura de partilha, de parceria, de responsabilidade e de excelência na organização e nas práticas das ONGD Portuguesas que trabalham para um mundo mais justo e equitativo nas áreas da Cooperação para o Desenvolvimento, da Ação Humanitária e de Emergência e da Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global.” (Website PPONGD).

Através desta integração “tornou-se, ainda, possível a ligação das ONGD nacionais representadas na Plataforma a núcleos de organizações não-governamentais europeias, a atuar em campos similares, e a participação em iniciativas de formação especializada” (Coelho, 2019: 77). Neste sentido, a relevância das ONGD cresceu a partir de 1986 com o aumento do número destas organizações em Portugal, resultado do acesso a financiamentos europeus específicos e, posteriormente, nacionais, por dispor da possibilidade de candidatar projetos a cofinanciamento.

No contexto português, as ONGD são geralmente de pequena dimensão e apresentam uma considerável diversidade em termos de estrutura organizacional, níveis de profissionalização e grau de participação voluntária. Esta diversidade reflete-se nos diferentes modos de atuação e áreas de intervenção, que vão desde projetos de educação

e saúde, até à implementação de políticas de desenvolvimento sustentável e desenvolvimento económico, a promoção e defesa da justiça social e dos direitos humanos, tanto local como globalmente (Banks, Hulme & Edwards, 2015).

A cooperação para o desenvolvimento é a área de atuação predominante, seguida pela educação para o desenvolvimento, sendo que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento, ao implementar projetos financiados pelo Estado e pela União Europeia, cujo impacto é visível na execução de 182 projetos entre 2005 e 2018 (Website PPONGD). Logo, as ONGD são caracterizadas como agentes-chave na promoção da cidadania global e no apoio às comunidades em vias de desenvolvimento e,

“O Estado português, tal como está expresso no Estatuto das ONGD e no Protocolo de Cooperação celebrado entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros e a Plataforma Portuguesa de ONGD, reconhece o papel fundamental das ONGD, no âmbito da ajuda ao desenvolvimento, da ajuda humanitária e da educação para o desenvolvimento.” (Website Camões– Instituto da Cooperação e da Língua).

Contudo, é de notar que as ONGD são reconhecidas pela sua autonomia em relação ao Estado e ao setor privado, sendo que esta independência é essencial para garantir que as ONGD possam manter o seu foco em missões humanitárias e de desenvolvimento, sem se desviarem por pressões externas (Coelho, 2019; Korten, 1990).

Com efeito, as ONGD atuam para promover transformações socioeconómico políticas para sociedades mais justas e sustentáveis, a nível local e global. No seu âmbito de atuação inclui-se ações de sensibilização, formação, campanhas e advocacia - associadas à defesa dos direitos humanos, à sustentabilidade ambiental e à coerência das políticas nacionais e internacionais (Website PPONGD).

1.1.3 O papel das ONGD na EDCG (em Portugal)

Assim como vem sido apontado neste documento, “A EDCG tem um papel crucial no entendimento dos desafios globais que se colocam ao processo de desenvolvimento, no reforço do pensamento e da reflexão crítica, na mobilização dos/as cidadãos/ãs e na consciencialização da opinião pública.” (PPONGD, s/d), sendo que enquanto instrumento educativo, contribui para o fortalecimento da democracia, o respeito pela diversidade e a construção de consensos em sociedades cada vez mais complexas e interdependentes.

Num contexto global marcado pelo ressurgimento de movimentos nacionalistas e extremistas, pelo avanço de discursos xenófobos e populistas, e pelo acentuar da polarização ideológica, nomeadamente amplificadas pela disseminação de desinformação

digital, emergem, simultaneamente, fatores de instabilidade e desigualdade agravados pela pandemia de COVID-19, pelas atuais guerras e pela crise climática. Perante este cenário, a EDCG torna-se ainda mais relevante, visto que fomenta o diálogo, a reflexão crítica e a mobilização dos cidadãos para a mudança social, logo constitui-se como um meio essencial para promover a justiça e a sustentabilidade globais. Em Portugal, face ao crescimento destas tendências, revela-se igualmente prioritário reforçar a EDCG, bem como a confiança pública na informação proveniente de fontes oficiais e verificadas (idem).

Deste modo, em Portugal é notório que

“(...) o papel das ONGD tem-se revelado fundamental na influência política para a EDCG e na sensibilização e mobilização dos cidadãos e das cidadãs, através de abordagens educativas, para as questões do desenvolvimento, procurando demonstrar a interligação entre as causas dos problemas, numa perspetiva holística, contribuindo para a criação de um mundo mais justo e sustentável.” (PPONGD, 2024: 3).

Com efeito, em 2001, várias ONGD associadas da PPONGD, criaram o Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento, que se consolidou como um espaço de reflexão, análise crítica, e partilha de conhecimento e práticas, desde então desempenhando um papel relevante na promoção e fortalecimento da EDCG. Para além disso, tendo em conta o que foi explicitado anteriormente, por influência das ONGD portuguesas, em 2005, a ED é assumida como uma área prioritária na Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa, documento oficializado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros em resolução de Conselho de Ministros (Coelho & Lourenço, 2022).

Considere-se ainda que, em 2008, foi iniciado um processo colaborativo, participativo e inclusivo para a elaboração de uma estratégia nacional para a ED, promovida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e pelo Ministério da Educação. Estratégia esta a ser implementada por todos os intervenientes da ED com a finalidade de assegurar o seu impacto a longo prazo. Em 2010, foi aprovada a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (IPAD, 2009), sendo que, em 2017 a sua avaliação final confirmou a relevância deste enquadramento estratégico para a promoção da ED em Portugal (Coelho & Lourenço, 2022). Deste modo, mais tarde, foi desenvolvida a ENED 2018- 2022, “fruto de um processo de construção conjunta entre várias entidades públicas e da sociedade civil e do reconhecimento nacional e internacional da sua relevância social, política e educativa” (PPONGD, 2024: 6). Ambas as estratégias promovem a capacitação

de atores de ED, com destaque para as ONGD, e, assim, ampliam a intervenção na educação formal e não formal, reforçando ainda o compromisso político com a área.

Também, em 2018 o sistema educativo português é alvo de uma reforma, na qual a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (2017) consagra a componente de currículo *Cidadania e Desenvolvimento/Educação para a Cidadania*, prevista como uma área transversal e parte integrante de todos os níveis de escolaridade (Conselho de Ministros, 2018). Atualmente, a ED tem alcançado uma atenção significativa em diferentes políticas de educação formal, por via da Educação para a Cidadania (Coelho, 2019), explicitadas mais à frente neste documento.

1.1.4 Apropriação e concretização da EDCG nas ONGD

No que diz respeito aos âmbitos do seu trabalho, as ONGD não contribuem apenas para o desenvolvimento de iniciativas e projetos de EDCG e para a implementação da ENED, estas instituições

“(…) são criadoras de espaços de diálogo e debate político, de ligação e suporte das sociedades civis em várias geografias; de promoção da reflexão crítica em espaços políticos, educativos e sociais; são ferramentas de escrutínio, investigação e denúncia em prol dos Direitos Humanos; são incentivadoras da coesão entre diferentes perspetivas e apresentam-se como mediadores de conflitos; são produtoras de conhecimento, de conteúdos, de fontes de informação e investigação; são promotoras da mudança nos diferentes contextos onde atuam, e porque lidam diretamente com os problemas globais e procuram encontrar soluções para os mesmos, são a voz coletiva de quem muitas vezes não se pode pronunciar; são desconstrutoras dos sistemas que alimentam as cadeias de poder e promovem as desigualdades; e são um interlocutor fundamental nas questões do Desenvolvimento.” (PPONGD, 2024: 3-4).

Tendo em conta o estudo “Educação Não Formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: Potencialidades, Dificuldades e Caminhos de Ação” (2023), sobre as perceções de organizações e profissionais da área, a EDCG é compreendida como uma “área-chapéu” dentro das organizações, ou seja, uma área abrangente que integra e articula diversas temáticas (ex: desigualdades, questões ambientais). Também, tal como já foi referido anteriormente, é vista como um processo com dupla finalidade, sendo que, por um lado, pretende consciencializar e sensibilizar os públicos, e por outro, procura influenciar políticas e práticas sociais. Para além disso, as práticas de EDCG nas ONGD

são orientadas por uma dimensão fortemente ética, tendo como valores centrais a empatia e o respeito pela diferença (idem).

No que concerne o plano metodológico, é valorizada uma abordagem reflexiva, participativa e experiencial, que promove a reflexão crítica, o envolvimento ativo das pessoas e a ação transformadora. Neste sentido, a Educação Não Formal (ENF) é reconhecida como a metodologia privilegiada para a concretização das atividades de EDCG, destacando-se pela utilização de estratégias colaborativas e participativas que estimulam a aprendizagem significativa. Entre as práticas mais comuns, sobressaem atividades de “(...) carácter lúdico, participativo e experiencial, tais como (i) as atividades em formato de jogo e (ii) a simulação de situações reais, que permitem estimular a experimentação de uma situação/fenómeno/ condição, designadamente, com recurso às artes (jogo de papéis, teatro, ...).” (idem: 28). Estas metodologias procuram favorecer a experimentação e a compreensão de fenómenos complexos, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas e sociais.

Em relação aos efeitos observados nas intervenções sobressaem “(i) as atividades cujos efeitos levaram a mudanças na vida dos participantes (ex. hábitos de consumo) e (ii) atividades que promovem compreensão crítica dos assuntos (ex. análise do trajeto de um dado produto desde a origem ao destino).” (idem: 29). Assim, a EDCG, sustentada na ENF, afirma-se como um processo educativo dinâmico e transformador, que visa não apenas informar, mas também inspirar a ação consciente e solidária em prol de uma cidadania global ativa.

Neste sentido, é evidente a importância do estímulo do envolvimento ativo para provocar mudança de valores e atitudes e, para isso,

“As actividades podem ser desenhadas pelos aprendentes, para um grupo de aprendentes e para a comunidade local, com base numa avaliação das suas realidades e necessidades. Os participantes podem tentar propor soluções ou até desenvolver acções colectivas para promover a transformação do seu meio envolvente, ao nível micro (turma, escola, comunidade, aldeia, etc.), por exemplo, através da ligação da educação formal às organizações não governamentais (ONG).”(Council of Europe, 2010 :35-36).

Assim, estes processos constituem experiências de aprendizagem transformadora que promovem a agência e o empoderamento dos aprendentes, estimulando a participação crítica na identificação e resolução de necessidades comunitárias. Deste modo, favorecem

a internalização de valores éticos e democráticos e o desenvolvimento de um compromisso cívico sustentado e reflexivo ao longo da vida.

2. Papel das ONGD nas escolas

Tal como foi explicitado ao longo deste capítulo, “A necessidade de uma aposta na sensibilização e consciencialização dos/as jovens para os problemas atuais a nível global, bem como as suas causas, assim como para o reforço da cidadania ativa, determina a importância de refletir e aprofundar o papel da EDCG, tanto em termos de educação não formal, como no sistema de ensino.” (PPONGD, 2024). Esta é uma questão determinante para a construção de uma escola diferente que priorize uma abordagem holística e integral do desenvolvimento de cada pessoa e na construção de sociedades mais justas, inclusivas e equitativas, até porque a escola se assume enquanto um espaço seguro para que as crianças e jovens possam explorar questões globais complexas e controversas, que encontram através dos meios de comunicação social e das suas próprias experiências (OXFAM, 2015).

Atualmente, as escolas assumem, um papel fundamental na dinamização do conceito de educação que se tem vindo a explorar, configurando-se como parceiras estratégicas das ONGD, uma vez que “a literatura destaca o papel determinante de professores e professoras nesta educação, tanto em termos de adoção curricular, como de abordagens que implicam as escolas no seu todo” (Coelho, 2019: 19). Assim, “a presença deste tipo de organizações nas escolas na realização de trabalho de educação para o desenvolvimento não é uma novidade, e faz algum sentido pensar que estes atores continuarão a ser fundamentais na concretização desta agenda, desta feita reforçando a sua atuação no espaço escolar” (Coelho, 2019: 262).

Os dados mais recentes da Comissão de Acompanhamento da ENED (2017) evidenciam que, no âmbito da ENED, existem 35 entidades com intervenção ativa, das quais 18 são ONGD, 9 correspondem a Escolas Superiores de Educação e 8 a instituições públicas ou outras OSC. Estes resultados demonstram que as ONGD continuam a representar o grupo mais numeroso e com maior envolvimento neste domínio, verificando-se, simultaneamente, uma presença cada vez mais significativa das instituições de ensino formal, nomeadamente do ensino politécnico. Independentemente das entidades promotoras, a maioria das ações concentra-se na educação formal, seguida da capacitação e do diálogo institucional (Coelho, 2019).

Sendo assim, acerca da relação entre a escola e as ONGD, “Importa reforçar o paradigma de parceria, no sentido de torná-lo uma opção sistemática que seja integrada e plenamente refletida na cultura das escolas e se concretize na negociação e adoção de práticas que incorporem relações horizontais.” (ENEC, 2017: 16). Isto é, faz sentido que “(...) esta colaboração se traduza numa evolução de participações esporádicas para o estabelecimento de genuínas parcerias e redes entre as escolas e as ONG, bem como outras instituições comunitárias, no que diz respeito à educação para a cidadania (...)” (Ribeiro & Menezes, 2015: 80).

Desta forma, é significativo identificar diversos exemplos da intervenção das ONGD focada nas escolas, no contexto português, no sentido de se entender melhor as contribuições que têm sido realizadas neste terreno, debruçando-me sobre três iniciativas: “Educar para Cooperar – Agora Tu!”; “Escolas Transformadoras”; e “Cidadãos Exemplares”.

Todos os projetos contemplados têm um objetivo central comum, sendo ele contribuir para o enraizamento de uma cultura de Cidadania Global nas escolas, através da promoção da EDCG, incentivando consciência crítica, responsabilidade social e solidariedade, em toda a comunidade educativa. Porém, são promovidos ou coordenados por ONGD diferentes, em contextos diferentes.

O projeto “Educar para Cooperar – Agora Tu!” decorreu entre 2018 e 2020 e foi implementado pela AIDGLOBAL em parceria com o Município do Porto Santo. A intervenção foi realizada com alunos e professores do ensino básico nas ilhas do Porto Santo e Madeira, onde os temas centrais foram os Direitos Humanos, a Cooperação entre povos e culturas e o Desenvolvimento Sustentável. Para isso, entre outros, foram realizadas pelos facilitadores da ONGD, sessões de sensibilização e workshops temáticos sobre Cidadania Global nas escolas e na comunidade, dinâmicas participativas e debates, um concurso de solidariedade resultante de uma iniciativa estudantil, e foi criado um “guia pedagógico” para os professores. Para além do seu papel enquanto facilitadores e mentores dos projetos estudantis resultantes da intervenção da ONGD, os professores tiveram acesso a sessões de formação acreditada e workshops em EDCG, capacitação em metodologias participativas, nomeadamente de ENF, e apoio no uso do recurso pedagógico.

Já o projeto “Escolas Transformadoras” decorreu entre 2020 e 2023 e foi implementado pela Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), em parceria com os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Santarém e Viana do Castelo. A intervenção foi realizada

com estudantes e professores Ensino Secundário e Superior (formação inicial e contínua de professores), com o intuito de promover a transformação social e educativa através da integração da EDCG nos currículos e práticas pedagógicas. Neste sentido, foram dinamizadas oficinas e laboratórios de coaprendizagem sobre Desigualdades e injustiças sociais, Sustentabilidade e Educação como transformação social, e criação de grupos colaborativos de reflexão e ação para os estudantes. Para além de terem tido a oportunidade de cocriarem atividades e práticas de EDCG no âmbito do projeto, foi desenvolvida uma formação acreditada com educadores de cada região, no sentido de uma formação contínua e crítica, foram criados espaços formativos e colaborativos para a dinamização das atividades decorrentes (Núcleos de Aprendizagem) e um Encontro Nacional dedicado à partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas e sua dimensão transformadora.

Por último, o projeto “A Escola, um Ser Vivo Dentro de um Ecossistema” decorreu entre 2019 e 2021 e foi implementado pelo CIDAC e pela Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) em parceria com os Agrupamentos de Escolas Lindley Cintra e Benfica. A intervenção foi realizada com alunos do ensino básico com o objetivo de integrar a EDCG nos espaços e tempos não letivos e promover práticas de cidadania global no ambiente escolar, nomeadamente nos temas da sustentabilidade e cidadania ativa. Com efeito, foram dinamizadas, pelos profissionais das ONGD, oficinas e atividades extracurriculares sobre as Relações entre o global e o local, problemas sociais e ambientais, Interdependência e ação coletiva e práticas sustentáveis no contexto escolar, e a criação de núcleos documentais (biblioteca de sementes). Os estudantes tiveram a oportunidade de participar em oficinas e projetos práticos e colaborativos, sendo que o papel dos professores passou pela implementação de atividades e práticas sustentáveis. No que concerne a formação de professores, foram realizadas Oficinas presenciais para docentes dos agrupamentos de Benfca e Lindley Cintra e, através da participação nas atividades foi possível capacitarem-se acerca de metodologias participativas e reflexivas presentes na ENF.

Desta forma, são notórias as semelhanças ao nível das metodologias participativas e colaborativas utilizadas nos projetos, assim como a presença forte da formação docente. Para além disso, é importante referir as semelhanças partilhadas em relação aos desafios de cada projeto, sendo que são apontados como principais tensões a sustentabilidade após o término do financiamento, resultante na falta de envolvimento e continuidade das ações

após o projeto, a resistência institucional à inovação pedagógica, e a adaptação das atividades ao contexto local.

No que diz respeito aos resultados, estes demonstram ser positivos, ainda que não sejam possíveis medir ou aferir ao longo do tempo devido às limitações a longo prazo, um problema comumente associado à área da EDCG. Por um lado, as iniciativas são descritas predominantemente como processos educativos, por outro lado a ênfase está no facto dos projetos serem eles próprios metas que conseguem ser atingida, o que parece ser redutor da validade em si. Tal como explica Bourn (2015), existe “uma assunção comum que aprender sobre questões globais e de desenvolvimento em si conduzirá a uma ação de mudança (...) que aprendendo sobre temas como a pobreza global, o comércio injusto e os direitos humanos, se querará agir” (: 86), logo é difícil avaliar a integração efetiva da EDCG e a promoção de uma cultura de Cidadania Global.

Tal como será explorado em mais detalhe no ponto seguinte, ainda que seja possível concluir que há um aumento das competências dos professores e uma maior compreensão sobre os temas pelos estudantes, “(...) a participação enquanto praxis educativa, em ED, tem pouco eco no contexto escolar. No estudo realizado em 2018, por exemplo, percebemos que iniciativas de ED envolvem os e as estudantes apenas numa fase das mesmas, regra geral, na sua implementação.” (CIDAC & FGS, 2023 :21), o que gera alguma alienação. Para além disso, esta área da educação está “(...) fortemente ancorada em projetos e sujeita às suas circunstâncias. Esta tendência de “projetização” da área está entre as preocupações das ONGD nacionais sinalizadas em estudos anteriores (Coelho, 2019: 18). Na perspetiva das ONGD, as questões de sustentabilidade financeira do setor e da EDCG estão entre as que mais preocupam estes atores em Portugal (Coelho, 2019).

3. Experiências de EDCG nas escolas

Refletindo sobre o papel da EDCG, nomeadamente nas escolas, a OXFAM afirma que a experiência nesta área

“(...) dá às crianças e jovens a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico sobre questões globais complexas no espaço seguro da sala de aula. Isto é algo de que as crianças de todas as idades necessitam (...). Longe de promover um conjunto de respostas, a Educação para a Cidadania Global encoraja crianças e jovens a explorar, desenvolver e expressar os seus próprios valores e opiniões, ouvindo e respeitando os pontos de vista de outras pessoas. Isto é um passo

importante para que as crianças e jovens façam escolhas informadas quanto ao modo como exercem os direitos e responsabilidades para com os outros”. (OXFAM, 2006 :2).

Neste sentido, tal como foi mencionado anteriormente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada em 2017, foi um grande passo dado no sentido da articulação da ED no sistema formal de ensino, “(...) nos vários níveis e ciclos de educação, ensino e formação, desde o pré-escolar ao ensino superior, tendo em conta, por um lado, a sua integração ao nível curricular e, por outro lado, a adoção de uma abordagem escolar integrada que envolva a comunidade educativa de forma ampla e estrutural.” (ENED, 2018: 21 - 22). É de notar que a ENEC propõe a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, mais tarde também referida como Educação para a Cidadania, em estratégias a serem definidas por cada escola, com domínios e aprendizagens a desenvolver, e com diretrizes sobre a organização do trabalho, projetos a concretizar na comunidade, parcerias e processos de avaliação tanto dos alunos como da estratégia.

É importante referir que, “De uma forma geral, as escolas têm demonstrado, ao longo da sua história, alguma dificuldade em lidar com a mudança, mas, apesar das dificuldades que enfrentam e que todos vamos conhecendo, o papel do professor como agente de mudança é imprescindível” (Coelho et al., 2020 :61). Toda a mudança exige tempo e, naturalmente, “(...) os sistemas não mudam por si próprios, são as pessoas que os mudam (Fullan, 1993), pelo que a relação educativa estabelecida entre (a pessoa do/a) professor/a e (a pessoa do/a) aluno/a, assume todo um potencial transformador.” (ibidem). Contudo, no contexto português, embora inicialmente a medida tenha gerado resistência e incerteza entre os/as professores/as, especialmente em relação a temas considerados sensíveis, o interesse pela ECG tem crescido significativamente, tal como evidenciam as diversas publicações científicas e eventos dedicados à educação em causa (Coelho & Lourenço, 2022).

Neste contexto, não obstante o papel central que as ONGD assumem, a ED está, progressivamente, a afirmar-se noutros contextos, tais como, as Instituições de Ensino Superior, que tendem a assumir um papel proativo nesta temática, tanto no âmbito da investigação e da formação, bem como no desenvolvimento das suas próprias estratégias institucionais, logo, “É neste sentido que falamos de uma transição do desenvolvimento para a educação, e da educação para o desenvolvimento à educação para a cidadania global, esta última em afirmação também no contexto português.” (Coelho, 2019 :90).

Ao longo dos anos foram desenvolvidas uma grande diversidade de abordagens, porém “Muitas vezes, a ED em meio escolar é encarada como um conjunto de conteúdos “a dar” em formatos diferentes, com metodologias apelidadas de “ativas”, mas que podem estar ou ficar num plano teórico ou prescritivo.” (CIDAC & FGS, 2023 :29). Sendo assim, a participação é entendida como um processo essencial da educação para a cidadania, que começa pelo acesso à informação e pela possibilidade de interpretá-la, discuti-la e expressar opiniões de forma livre. Uma vez que “As escolas não existem independentemente das comunidades, portanto uma(s) e outra(s) são espaços de cruzamento de narrativas de diversidade, de criação e de valores no sentido holístico e como processo.” (Coelho et al., 2020 :64), participar implica cooperação, compromisso e resolução coletiva de problemas, envolvendo toda a comunidade educativa — docentes, estudantes, famílias, auxiliares e parceiros externos. Trata-se de um processo pedagógico contínuo, aprendido na prática, através da ação e da reflexão sobre essa ação (CIDAC & FGS, 2023).

Atendendo que nas escolas a participação é muitas vezes limitada, pela falta de tempos e espaços, a Educação para a Cidadania surge como um espaço privilegiado para promover a expressão e o confronto de ideias, com relações mais horizontais entre professores e alunos. Ao invés de transmitir conteúdos, trabalha valores como o respeito, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de gerir conflitos.

Contudo, apesar do destaque dado aos docentes neste processo, ainda se debate o seu papel nesta área, a partir de vários eixos. Para os próprios professores são levantadas dúvidas “Devem ser neutrais, facilitadores da expressão das visões dos/das alunos/as e do confronto de ideias ou posicionar-se quando lhes parece necessário, ou seja imprimir os seus valores? Ou ainda imprimir os valores que a área curricular contempla?” (CIDAC & FGS, 2023: 40). Para além disso, “(...) junta-se o receio de alguns/mas docentes de não conseguirem dar resposta aos questionamentos dos/das seus/suas estudantes e/ou que as discussões em sala de aula possam “sair de controlo”. (ibidem)

Sendo assim, a formação docente é vista como central, logo, deve ser analisada a legislação do ponto de vista das orientações e normativas que devem ser seguidas nos processos educativos de formação e capacitação de docentes e futuros docentes. Isto dá legitimidade para a prática de uma pedagogia que estimula a cidadania crítica e engajada, no campo da ED, sublinhando que, no entanto, isto não invalida o seu questionamento/discussão. Ou seja, exige-se que os professores sejam reflexivos, autocríticos e preparados para lidar com as questões éticas, sociais e emocionais que

emergem em sala de aula, acompanhados de formação técnica atualizada e apoio psicológico, ao longo do seu percurso (CIDAC & FGS, 2023).

É relevante ter em conta que os próprios docentes identificam que “(...) existem perfis de pessoas - logo, de professores/as - mais adequados a “dar” esta área do que outros. Aliás, foi referido, por exemplo, em relação à ED nas escolas que ela depende de “pessoas-motoras”.” (Sá Costa *et al*, 2022, p. 57). No entanto, pensar que a continuidade das práticas de EDCG depende frequentemente de professores motivados, leva a concluir que a experiência se torna desigual entre escolas e também entre os próprios estudantes de uma mesma escola. Mais ainda, uma abordagem interdisciplinar ou “whole-school” (abordagem *whole-school* - Council of Europe, 2018 - ou abordagem de “escola integral”) são consideradas ideais, sendo possível ao nível do primeiro ciclo e do pré escolar, contudo, nos restantes ciclos apresenta muitas dificuldades, como é demonstrado no estudo analisado no documento “A Educação Para O Desenvolvimento Nas Práticas Escolares- Problematizando E Propondo Caminhos Para A Formação E A Escola” (2023). Isto porque, há falta de tempo para o cumprimento dos programas obrigatórios, há falta de espaços de trabalho colaborativo entre docentes e há muita rigidez curricular.

Apesar de ser designada pela ENEC como uma componente curricular e não como uma disciplina, a Educação para a Cidadania, na realidade, não insere a transversalidade que lhe é solicitada para uma verdadeira transformação social. Os espaços não-letivos, como bibliotecas, clubes e projetos, são identificados como locais de participação mais genuína e democrática, ainda que pouco valorizados face às disciplinas tradicionais (CIDAC & FGS, 2023). O mesmo acontece as metodologias de EDCG que, apesar de se destacarem por serem ativas, criativas e participativas, partindo das ideias dos alunos e de problemas reais da comunidade, persiste a visão de que as “verdadeiras aprendizagens” são as das disciplinas tradicionais, o que desvaloriza estas práticas.

Assim,

“Num outro processo educativo com escolas, percebemos que na visão de professores/ as e estudantes os espaços não-letivos são espaços de horizontalidade, geralmente de participação “livre” e desejada pelos/as estudantes. E, pela sua natureza, são os que precisamente contribuem para uma abordagem mais global de Escola, potenciam o em- poderamento dos e das jovens e uma maior democratização da Escola (CIDAC e FGS, 2021).” (idem :48).

Por isso, é nesta lógica que surge a importância do pensamento sistémico e, consequentemente, as OSC, nomeadamente as ONGD, desempenham um papel

importante nas experiências de EDCG nas escolas. Neste sentido, as intervenções destas organizações nas escolas são bem sucedidas, como foi possível entender anteriormente, no entanto, é identificado um problema referente à sua irregularidade e pontualidade, o que resulta num grande desafio para a continuidade e enraizamento das práticas de cidadania no contexto escolar.

Deste modo, o estudo do CIDAC e do FGS (2023) alerta para “(...) a visão que a ED, a cidadania local, global, a cidadania comprometida só podem ser exercitadas por comunidades educativas como um todo. A Escola não deve (nem pode) estar sozinha e isolada nessa tarefa.” (:73). O mesmo aponta para a necessidade de relações mais estáveis e colaborativas, que envolvam todos os membros da comunidade educativa, desde os assistentes operacionais que devem ser capacitados para compreender e participar ativamente nos processos de aprendizagem, reconhecendo o seu papel educativo. As famílias e encarregados de educação devem ser incluídos em espaços de formação e diálogo que reforcem a sua autoestima, confiança e competências de participação, incentivando o seu envolvimento construtivo na vida da escola e nos projetos de Cidadania e Desenvolvimento. De um modo geral, é necessário integrar as ONGD e as OSC de forma mais estruturada, tanto na formação de professores como no trabalho quotidiano da escola, valorizando as suas metodologias e visões complementares. O estudo em questão conclui que a colaboração entre escola e OSC de cada contexto deve ser contínua, integrada e baseada em parcerias duradouras, e não em intervenções esporádicas.

Capítulo 3 -Fundamentação teórico-metodológica e ética

3.1. Justificação da escolha do contexto e descrição dos processos de negociação de acesso ao terreno e integração nas dinâmicas institucionais

Primeiramente, a escolha da modalidade de estágio prendeu-se com a reflexão sobre as pequenas experiências de contacto com o terreno que pude ter ao longo da licenciatura em Ciências da Educação, as quais me permitiram perceber que o estágio será uma oportunidade para estabelecer relações enriquecedoras com profissionais da área da ED, abrindo portas para futuras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Considerando as minhas metas ao entrar no mestrado em CE, a experiência de estágio é o processo que pode ter mais impacto no meu sentido de propósito, desenvolvendo um conjunto de conhecimentos e competências profissionais e pessoais, compreendendo a profissionalidade na área em questão, e a oportunidade de contribuir para um objetivo maior e fazer a diferença na vida das pessoas também irá trazer um sentido de realização.

A escolha da Rosto Solidário enquanto instituição para a realização do estágio prendeu-se, em primeira instância, com o interesse que a própria instituição demonstrou à professora coordenadora do domínio mencionado anteriormente, em integrar estudantes estagiários/as, nomeadamente do mestrado em Ciências da Educação. Depois de ter recebido esta proposta, realizei uma pesquisa pelo site da associação e percebi que este seria um contexto muito interessante e compatível com os meus objetivos, devido à natureza da instituição e às atividades que implementam na área da Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Também, tive a oportunidade de assistir à sessão de apresentação da instituição durante a aula da UC “Questões Aprofundadas sobre Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento”, na qual três profissionais da RS apresentaram a missão e objetivos da mesma, assim como uma visão geral do trabalho que realizam em vários contextos e áreas de intervenção. Este momento de contacto, para além de inspirador, foi imensamente informativo e despertou-me interesse por questões úteis e relevantes para o processo de estágio.

Deste modo, o estágio na Rosto Solidário revela-se pertinente a vários níveis, isto é, cientificamente por permitir o envolvimento em projetos de investigação ligados à Educação para o Desenvolvimento, com foco na inovação, na aplicação de metodologias de pesquisa, recolha e análise de dados, tal como a prática de metodologias de

intervenção, possibilitando a compreensão de dinâmicas educativas e sociais em diversos contextos. Adicionalmente a colaboração com instituições académicas e outros parceiros a nível nacional e internacional enriquece a troca de conhecimentos e as estratégias da instituição.

Socialmente, o estágio é igualmente relevante, promovendo a transformação social e o impacto positivo nas comunidades, através de projetos que abordam temáticas como direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade e inclusão, entre outros. As dinâmicas participativas e o foco na co-criação, ou seja, na abordagem colaborativa, reforçam a educação crítica e o empoderamento ativo das comunidades.

A nível pessoal, destaca-se pela oportunidade de desenvolver competências como liderança, comunicação, trabalho em equipa, tomada de decisões, entre outros, contribuindo para causas sociais significativas, alinhadas com os meus objetivos pessoais. Para além disso, tendo em conta o enquadramento dos modos de trabalho e as suas temáticas, o estágio permite lidar com desafios e ampliar a minha visão sobre o mundo, através da imersão em contextos sociais e culturais diversos, promovendo o crescimento pessoal, a empatia, a compreensão intercultural e a consciência crítica.

Assim, previamente à entrada formal na instituição, começamos o processo de negociação em junho de 2023 com o propósito de esboçar o caminho a percorrer. Num primeiro contacto, foi agendada uma reunião presencial com o coordenador geral da RS na sede da mesma, onde me foi permitido conhecer o espaço e me foram apresentadas algumas profissionais que se encontravam a trabalhar no mesmo, sendo recebida com muita simpatia e entusiasmo. A reunião com o coordenador foi importante para discutirmos abertamente os interesses de ambas as partes e, sendo que, não estava prevista a conceção e/ou implementação de um projeto próprio, foram-me explicadas noções cruciais sobre a instituição, à luz das quais iria incorporar a minha intervenção, como o funcionamento da organização e o Plano de Atividades de 2023. Neste documento constam os projetos em curso na área de Educação e Cidadania Global (ECG), assim, analisamo-los com o objetivo de escolher os projetos que mais iam de encontro às minhas preferências, e que consequentemente poderia vir a integrar e acompanhar em diferentes fases para que a minha experiência fosse o mais integral e significativa possível.

Neste sentido, concordámos em solicitar o parecer da equipa da área de ECG para deliberar e decidir, sendo que “Por parte da RS houve uma grande preocupação em definir claramente os objetivos do estágio e de cada projeto que poderia integrar, assim como as suas limitações, servindo-se de um cronograma mais ou menos realista, salientando que

ao longo do processo serão feitos compromissos e geridas as expectativas, de ambas as partes.” (NT1_17.08.2023).

Neste sentido, em agosto foi realizado um último contacto antes do início do processo de intervenção, desta vez online e onde fiquei a conhecer a minha supervisora local de estágio, mestre em Ciências da Educação e gestora de inúmeros projetos na área de ECG. Fiquei a conhecer também a gestora de projetos da mesma área e encarregada dos projetos que me foram atribuídos para integrar ao longo do estágio, isto é, a pessoa a quem viria a dar maior suporte e acompanhamento. É importante destacar o quão acessíveis foram e o quão acolhida me fizeram sentir, “Isto permitiu-me entender muito melhor o ambiente em que me vou inserir e criar um enorme entusiasmo e tranquilidade por realizar o estágio onde me sinto confortável e acolhida.” (NT2_17.08.2023). Para além disso, a reunião foi marcada pela definição mais concreta do funcionamento do estágio na sua parte mais formal e das expectativas acerca do meu papel e funções. No que diz respeito ao horário “Informaram-me que o horário a cumprir seria o mesmo da equipa, isto é, das 9h às 18h (...)” (NT2_17.08.2023), e sendo que vou integrar a equipa de projetos na área de ECG, “Apesar de me movimentar entre os diversos espaços da RS, o “espaço ODS” é onde estarei mais presente socorrendo-me do apoio das gestoras de projetos.” (NT2_17.08.2023).

A 18 de setembro de 2023 deu-se a entrada formal no terreno, e começo por ponderar sobre o papel crucial da cultura organizacional da RS e a forma como todos os trabalhadores e colaboradores, inconsciente e conscientemente, têm os seus comportamentos e decisões alinhadas com os princípios, visão e missão da organização.

“Ao longo dos primeiros dias e até semanas da entrada no terreno, sempre que conhecia uma pessoa da equipa, seja da equipa de projetos ou da equipa geral da RS, era mais um momento em que ouvia dizer que a pessoa em questão está disponível para me ajudar em tudo o que precisar, responder a qualquer dúvida que surja e, também, conversar e refletir sobre o trabalho que ali é feito e outros temas que me sejam frutíferos. (...) Até com o ritmo de trabalho acelerado e desafios diários a enfrentar, consegui perceber o ambiente tranquilo que me rodeia! O espírito de equipa e entajuda saltam logo à vista e, aliados à simpatia, fizeram-me, desde logo, perceber como os valores comuns das pessoas se manifestam na cultura da organização” (NT9_29.09.2023).

À medida que o estágio avançava, fui gradualmente atribuída de responsabilidade e, nestes momentos, socorri-me exatamente daquilo que me foi incutido,

isto é, partilhei as minhas dúvidas e pretensões, através das quais fui orientada de forma clara e de encontro à perspetiva horizontal e de trabalho colaborativo defendida pela RS, apoiando-me na disponibilidade ou inquietação, sendo que, em qualquer um dos casos, existia a tal base de entreajuda e apoio, em conjunto com o senso de amizade desenvolvido com os colegas.

3.2. Objetivos e opções metodológicas

Para compreender os processos metodológicos utilizados na intervenção da experiência de estágio realizada, é necessário enquadrá-la epistemologicamente, e analisar os propósitos e vantagens das estratégias adotadas. Neste sentido, tal como é referido ao longo deste relatório, o campo de atuação da Rosto Solidário na Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, tem como objetivo a transformação social por meio da intervenção através de processos educativos nas comunidades. Logo, aqui está em causa conhecimento científico que tem por base fenómenos sociais historicamente condicionados e culturalmente determinados, isto é, não podem ser estabelecidas teorias explicativas ou leis gerais, uma vez que estes fenómenos correspondem ao comportamento do ser humano, sendo que este se vai modificando em função do conhecimento que vai adquirindo (Santos, 1989).

Para além disso, ao contrário dos fenómenos naturais, os fenómenos sociais não compreendem objetividade, até porque o cientista, enquanto ser social, não é capaz de se distanciar da realidade que está a estudar, sendo isto válido para a minha atuação na RS. Sendo assim, enquanto experiência das Ciências da Educação, este estágio está inserido nas ciências sociais, sendo que se encontra situado no Paradigma da Ciência Pós-Moderna, na medida em que as metodologias utilizadas na realização do trabalho estão condicionadas a um rigor científico e a intervenção do ser humano revela, de facto, a importância da valorização da dimensão social do indivíduo no estudo de temas associados à transformação social por meio da educação.

Considerando o contexto em que está inserido, os objetivos delineados para o estágio foram os seguintes:

- a. Compreender a realidade dos modos de trabalho de intervenção no campo da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, envolvendo a realização de tarefas e projetos práticos, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação académica;

- a. Compreender a especificidade da visão e da atuação de uma ONGD no campo da educação;
- b. Desenvolver um conjunto de aprendizagens e competências específicas da área de EDCG, como planeamento e implementação de projetos educativos, avaliação do impacto, facilitação de atividades, trabalho em equipa, comunicação efetiva e resolução de problemas, escuta ativa, gestão de tempo, entre outros;
- c. Analisar e problematizar a conceção e desenvolvimento dos projetos de intervenção em EDCG, tendo em conta as práticas utilizadas;
- d. Compreender a relação entre os projetos de educação para o desenvolvimento e os projetos de educação para a cidadania global, tendo em conta a distinção que é feita entre eles e a lógica de sentido educativo em que se enquadram;
- e. Analisar e refletir sobre o impacto dos projetos de EDCG na transformação social efetiva, a nível local e global;
- f. Expor-me a diferentes contextos e realidades, tanto a nível local como global, permitindo a aprendizagem sobre diferentes culturas, sistemas educativos, desafios socioeconómicos e questões específicas enfrentadas pelas comunidades atendidas pela organização;
- g. Envolver-me em projetos e programas específicos da Rosto Solidário, contribuindo ativamente para essas iniciativas, trazendo as minhas ideias, conhecimentos e habilidades para apoiar a implementação e o desenvolvimento desses projetos;
- h. Desenvolver de uma visão crítica e reflexiva em relação aos desafios sociais e educativos na área da educação para o desenvolvimento.

Tendo em consideração os objetivos acima delineados para o presente estágio, a sua concretização implicou a adoção de um quadro metodológico sustentado em abordagens qualitativas, participativas e centradas na intervenção comunitária. A articulação entre investigação e intervenção revelou-se, por isso, essencial, não sendo estas dimensões tratadas de forma estanque, mas antes como partes complementares de um mesmo processo de construção de conhecimento e transformação social.

No que respeita à investigação, foram privilegiadas metodologias qualitativas, uma vez que estas valorizam a compreensão profunda dos fenómenos sociais em

contextos específicos, rejeitando a padronização de instrumentos e optando antes por procedimentos flexíveis e adaptados à natureza singular de cada situação investigada (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem possibilitou uma leitura densa da realidade institucional da Rosto Solidário, promovendo a análise crítica das suas práticas, discursos e contextos de ação, seja através da observação participante e escrita de notas de terreno, da análise documental, da realização de entrevistas semi estruturadas ou da realização de um grupo de discussão focalizada, até porque como afirma Berger “(...) a tarefa do investigador, a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores.” (2009: 178).

No plano da intervenção, de modo a participar ativamente no planeamento e implementação dos projetos educativos em que me inseri, foi necessário empregar a mesma lógica de intervenção utilizada pela associação, logo a metodologia adotada assentou numa lógica centrada na promoção da autonomia e do empoderamento das comunidades, reconhecendo-as como agentes ativos da sua própria transformação. Esta abordagem de “intervenção comunitária” (Canário, 1999), alinhada com a perspetiva defendida por Menezes (2010), assenta num trabalho de consciencialização orientado para a construção de significados e a promoção de mudanças sociais sustentadas.

Neste contexto, a atuação da Rosto Solidário destaca-se por uma escuta atenta das especificidades e fragilidades das comunidades com que trabalha, a partir das quais emergem as temáticas prioritárias de intervenção. Desta forma o meu objetivo foi, desde logo assumir uma abordagem sensível, dialógica e situada intrinsecamente associada a uma abordagem de investigação-ação participativa, a qual articula o planeamento, a ação e a reflexão num processo cíclico e colaborativo de co-produção de conhecimento (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Neste sentido, como explicam Kemmis & Wilkinson (1998) promove aprendizagens mútuas entre investigadores e participantes, o que se demonstra ser útil para a consecução dos objetivos do estágio.

Em suma, a investigação surge neste processo ao serviço da intervenção promovendo o envolvimento direto dos participantes em todas as fases do processo, articulando conhecimento e ação, o que, de acordo com Freire (1996), contribui para experiencia formativa transformadora.

3.3. Técnicas utilizadas

3.3.1. Pesquisa documental e análise comparativa

No processo de investigação, há uma componente que considero transversal, a pesquisa documental e análise comparativa, que também foi utilizada anteriormente ao/em preparação do primeiro contacto com a instituição, o que foi benéfico para instruir-me sobre tópicos de interesse que pudessem vir a ser invocados nas reuniões, assim como de projetos e iniciativas em concreto. Procurei analisar documentos, relatórios e estudos, para conhecer os valores, os objetivos, a visão, a missão e até a organização da equipa, de forma a compreender a especificidade de atuação desta ONGD, problematizando as estratégias utilizadas nos projetos e analisando criticamente as suas práticas. Para isso, fiz uso de plataformas e documentos públicos como o website da Rosto Solidário, os diversos Planos e Relatórios de Atividades, o Plano Estratégico, os Estatutos da Rosto Solidário, o Código de Conduta ONGD e, ainda, a Política de Proteção de Crianças e Jovens, através dos quais pude realizar leituras mais aprofundadas sobre pressupostos, discursos e normativas e conceitos que guiam e legitimam a ação da RS.

Este procedimento facilitou o processo de entrada e integração nas dinâmicas do terreno, preparando-me para o desconhecido, mas foi também crucial ao longo de todo o estágio, no esclarecimento de dúvidas e como elemento complementar aos restantes métodos utilizados.

3.3.2 Observação participante e escrita de notas de terreno

Segundo Henri Peretz (2000), durante o trabalho de observação participante “(...) é preciso estabelecer, primeiro, uma relação- a entrada-, depois principiar a observar e por fim tomar notas, vê-se então que estas etapas são de facto indissociáveis. Uma vez envolvido no inquérito, o observador misturará constantemente estas três atividades e terá que, sempre e ao mesmo tempo, relacionar-se socialmente, observar e tomar notas.”(: 73). Deste modo, sendo que a entrada no terreno foi facilitada pela acessibilidade de toda a equipa da Rosto Solidário, como referido anteriormente neste capítulo, a seguir o meu foco foi a imersão no contexto e a produção de notas de terreno, de forma a, não só descrever, mas também, conceber a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam o quadro social da RS e, posteriormente, interpretá-lo, reconhecendo-o como objeto de estudo (Geertz, 1989).

Para isso, é necessário ter em conta que, tal como afirmam Silva & Pinto (1986), “A unidade social em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto uma vez que o que se pretende é uma recolha intensiva de informação acerca dum vasto leque de práticas e de representações sociais

(...)." (: 137), daí a duração da observação ter sido de aproximadamente quatro meses, e além disso, a minha permanência na organização foi, desde o início, pautada por um contacto direto e frequente uma vez que compareci na mesma quatro dias por semana.

Inicialmente, procurei explorar de uma forma geral a organização e estrutura da RS, assim como as dinâmicas do quotidiano e a equipa de profissionais, recolhendo informações relevantes para o desenho da caracterização do contexto. Neste sentido, as primeiras notas de terreno caracterizam-se por questões descritivas onde "(...) o objetivo essencial é a descrição dos locais, das pessoas e dos acontecimentos que têm lugar." (Burgess, 1997: 104) e, também, algumas reflexões sobre as primeiras impressões da equipa, dos variados projetos e atividades que me foram apresentadas e, da minha adaptação ao contexto.

À medida que o tempo foi avançando, esta técnica de investigação permitiu-me "A frequentação do maior número possível de locais do contexto social em estudo, a presença repetida no maior número possível das atividades de todo o tipo que nele se passam, a permanente conversa com as pessoas que a ele pertencem (...)" (Silva & Pinto, 1986: 137), logo foi-me atribuída mais responsabilidade ao acompanhar e participar ativamente as atividades e projetos, tendo assim oportunidade de me envolver e integrar efetivamente na teia social, ganhar confiança e estabelecer relações, mantendo sempre uma visão crítica, contudo "(...) causando a menor disrupção possível na situação social." (Burgess, 1997: 100). Sendo assim, cheguei a uma instância do meu papel em que o contexto em questão, de certo modo, "dirige" a minha ação (ibidem), no qual a minha presença é motor do curso normal do tecido social em estudo, onde o foco da minha intervenção já se encontra bem delineado. Deste modo, foi cada vez mais facilitada a colheita de dados ricos e pormenorizados sobre as interações sociais, baseados na observação de contextos naturais e, também, a obtenção de relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que Silva & Pinto (1986) asseguram ser fatores essenciais para o investigador se afirmar como principal instrumento da investigação social.

Com isto, a evolução dos meus registos demonstram a interligação entre o processo de intervenção, no qual procurei desenvolver aprendizagens significativas acerca do trabalho numa ONGD, e a observação participante, na qual, tal como explicam Bogdan & Bilken, (1994), o investigador "Aprende o modo de pensar do sujeito mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo." (: 113). Considero que, ao estabelecer relações com a equipa, ao observar a forma como as pessoas se comportam em diversas situações e obter informações sobre as suas próprias opiniões e interpretações

dos acontecimentos permitiu-me um processo de reflexão mais completo, até porque pude fazer a comparação entre conjuntos de relatos com outras observações, utilizando-as como ferramentas teóricas para a compreensão de comportamentos. Logo, enquanto investigadora procurei utilizar as notas de terreno, de facto, como um “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (idem: 150). Segundo Burgess (1997: 104) “Estes elementos constituem unidades básicas da informação de campo (...) podem funcionar como um guia de observação de um dado contexto, podem pôr-se questões mais detalhadas em relação a temas particulares que devem ser seguidos relativamente a uma dada ação, evento ou período de tempo.”.

Neste sentido, consegui compreender que são estas questões e respetivas reflexões que tornam os dados obtidos através da observação mais precisos e valiosos podendo até ser utilizadas para defender ou refutar ideias e para suscitar questões para futuras pesquisas. No meu caso, estes questionamentos contribuíram para descobrir o meu interesse acerca das práticas específicas de um projeto em que participei na conceção e dinamização de sessões sobre educação para a cidadania global num colégio, o que serviu para determinar o objeto de estudo do presente relatório, direcionando o caminho da minha intervenção e investigação. É de notar que, tudo isto resultou na escrita de 58 notas de terreno que, para além de condensarem informação de enorme valor para a realização deste relatório, são, também, o principal meio de informação sobre a minha experiência ao longo do processo de estágio, permitindo fazer uma análise retrospectiva e direcionar a minha experiência.

3.3.3. Entrevistas semiestruturadas

Considerando que a minha participação no contexto de um projeto sobre ECG me levou a questionar o papel das escolas, o envolvimento dos professores e estudantes, o impacto destes projetos no papel dos professores, e consequentemente fazer disso o meu tema para o presente relatório, a observação participante revelou-se insuficiente para o aprofundamento destes conteúdos. Daí, a necessidade de usar a entrevista para me ajudar “(...) no acesso a situações que, ao longo do tempo, e conforme o lugar ou a própria situação, eram “fechadas”.” (Burgess, 1997: 116), tendo em conta que “Em investigação qualitativa, as entrevistas (...) podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” (Bogdan & Bilken, 1994: 134), complementando-se.

Para além disso, Bogdan & Bilken (1994) afirmam que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (: 134), o que, para mim, é essencial, visto pretender debruçar-me sobre a perspetiva dos professores acerca das questões mencionadas anteriormente. Então, foi crucial prosseguir com uma conversa informal porém intencional utilizando a entrevista semiestruturada, visto ser uma estratégia que “(...) dá aos informantes uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado.” (Burgess, 1997: 112), até porque, tal como explica Amado (2014), na entrevista semiestruturada, embora as questões derivem de um plano prévio e de um guião onde se define e regista o essencial do que se pretende obter, o entrevistador proporciona uma amplitude de temas consideráveis que oferecem uma grande liberdade de resposta ao entrevistado e a oportunidade de conduzir o conteúdo.

Atendendo à perspetiva de Burgess (1997),

“(...) este estilo de entrevista não pode desencadear-se sem um minucioso conhecimento e preparação. Ele entende que é essencial observar as pessoas antes de que uma conversa detalhada possa ter lugar. Indica que um conhecimento pormenorizado da situação é essencial antes que as questões possam ser formuladas e antes que as pessoas estejam preparadas para dar informações acerca do seu modo de vida.” (: 113).

Neste sentido, ao longo da participação ativa em todas as fases do projeto Parcerias Locais, descrito no capítulo seguinte, pude adquirir conhecimento acerca da relação da RS com o colégio em questão, especificamente sobre o trabalho com os dois professores responsáveis pela promoção do projeto na escola, compreendendo que estes seriam os sujeitos ideais para a realização de duas entrevistas, uma vez que pelas suas experiências, responsabilidades e estatuto, assim como o envolvimento no projeto desde a conceção à dinamização, fazem deles “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 1998:71) no contexto em estudo.

Após a constante demonstração de disponibilidade e interesse, pelos professores, em participar em atividades para a escrita do relatório de estágio, foi realizado um convite formal via e-mail (Apêndice 2) onde lhes foi explicitado o âmbito e propósito geral da entrevista. Deste modo, foram também ajustadas as disponibilidades conforme melhor disponibilidade dos sujeitos, sendo que apesar de não ter sido realizada uma entrevista em grupo, os interlocutores assistiram à entrevista um do outro por conveniência. Isto

verificou-se ser uma mais valia na obtenção de novas ideias sobre os temas, no sentido em que “Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.” (Bogdan & Bilken, 1994: 138).

As entrevistas decorreram presencialmente e a primeira teve a duração de cerca de 15 minutos enquanto que a segunda teve a duração de cerca de 20 minutos, tendo sido realizado o registo em áudio das entrevistas, em formato digital, com o consentimento dos entrevistados, com o objetivo de assegurar uma transcrição completa e precisa, facilitando, assim, uma melhor interpretação das informações obtidas durante a recolha.

No que concerne o guião das entrevistas, este foi igual para ambos os entrevistados e permitiu uma verdadeira preparação para os momentos, sendo que “(...) nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto (...)” (Amado, 2014: 214). Sendo assim, as entrevistas iniciaram com um conjunto de questões gerais, com vista a conhecer os interlocutores a partir das suas apresentações pessoais e dos respetivos percursos profissionais, nomeadamente no contexto em questão. Seguiram-se questões particulares relativas às motivações e aos objetivos pretendidos com a participação e dinamização do projeto na escola, assim como uma análise das suas experiências pessoais ao longo de todo o processo. Num terceiro momento, foi pedido aos sujeitos que partilhassem os seus conhecimentos sobre a ECG e a relação com as estratégias e processos de aprendizagem desenvolvidos pela equipa da RS. Nesta perspetiva, aprofundando sobre as aprendizagens e transformações sociais proporcionadas por esta iniciativa, os entrevistados refletiram à luz dos seus papéis enquanto professores, também através do conhecimento que detêm das experiências dos estudantes com quem contactam intimamente e, mais ainda, na perspetiva da restante comunidade educativa com a qual contactam direta e indiretamente. Para além disso, os professores refletiram sobre futuras edições do projeto, especialmente fatores a serem mantidos. De modo a concluir as entrevistas, os sujeitos refletiram em torno de duas questões que permitiam entender as visões que têm sobre o papel da ECG nas escolas e sobre o papel das escolas enquanto atores de ECG.

É de notar que as informações recolhidas revelaram contributos únicos e oportunidades de aprofundar os conteúdos em estudo de formas relevantes e singulares, tendo em conta a vasta experiência dos entrevistados na área, o que faz do momento da entrevista, um momento significativo e enriquecedor no processo de pesquisa. Destaco

também, que enquanto entrevistadora assumi uma “relação de escuta ativa e metódica” (Amado, 2014), tentando dar liberdade aos entrevistados na exploração dos tópicos, utilizando questões abertas e conduzindo a conversa de modo flexível, assim como não interrompendo ou condicionando as respostas. Neste sentido, foi necessário ser paciente e “detetive” (Bogdan & Bilken, 1994), na medida em que, entre histórias pessoais e experiências tentei compreender as perspectivas pessoais adjacentes e a explicação total das opiniões relatadas.

3.3.4 Grupo de discussão focalizada

A partir da minha experiência no âmbito do projeto, observei que muitos estudantes demonstram um vasto conhecimento sobre a temática da Cidadania Global, assim como um grande interesse em refletir, questionar e discutir sobre as questões apresentadas. Logo, complementarmente às entrevistas aos professores, considerei relevante realizar um grupo de discussão focalizada (GDF) com os estudantes, uma vez que é uma técnica que “(...) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.” (Amado, 2014: 225). Neste sentido, o objetivo do GDF foi a realização de uma análise retrospectiva e a auscultação, dando conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos estudantes acerca da participação nos workshops/sessões de dinamização e as suas perceções sobre este tipo de iniciativas, tendo como motor “(...) a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão.” (idem: 226).

Tal como em qualquer técnica de recolha de informação, pretende-se que os participantes e os grupos constituídos sejam os mais adequados face aos propósitos, sendo que, segundo Silva & Keating (2014: 181), neste tipo de técnica é importante ter em conta as características ou interesses que têm em comum de uma maneira que é relevante para a investigação, sendo que “A composição correta do grupo irá gerar discussões produtivas (...)”. Deste modo, pedi a colaboração dos professores, através de email, no processo de contacto com os seus estudantes para a criação de um grupo com entre 6/8 pessoas, com equilíbrio de género, tendo em conta que a literatura nos recomenda números que dispersam desde os 5 aos 10 participantes por GDF. Para além disso, demonstrei particular interesse na intervenção com estudantes do ensino secundário pela maior capacidade de expressão e pela necessidade de intervir com pessoas que tenham

participado em três ou mais workshops, para uma análise retrospectiva adequada. No entanto, defendi que o essencial seria a vontade em exporem ideias e o voluntarismo, mediante a disponibilidade e conveniência.

Sendo assim, o GDF decorreu presencialmente, numa sala do colégio reservada para o efeito, por ser um local acessível e confortável para os participantes e que permite a confidencialidade da informação produzida, tendo sido realizado com um grupo de 6 estudantes de uma turma do 12º ano com vasta experiência nos workshops. O GDF teve a duração de cerca de 35 minutos, tendo sido realizado o registo em áudio, em formato digital, com o consentimento dos participantes, com o objetivo de assegurar uma transcrição completa e precisa, facilitando, assim, uma melhor interpretação das informações obtidas durante a recolha.

Assim como nas entrevistas, o guião do GDF foi partilhado e aprovado pelo membro da equipa da RS envolvido no projeto em questão, e para a sua realização privilegiei questões abertas, incluindo palavras e temas-chave para que os estudantes pudessem explorar livremente os tópicos emergindo novas perceções sobre os mesmos (Silva & Keating, 2014). Neste sentido, inicialmente fiz uma pequena introdução onde explicitiei os objetivos, abrindo espaço para dúvidas e, a seguir, passei para uma atividade de quebra-gelo com o intuito de estimular o início da discussão, onde espalhei numa mesa uma grande diversidade de imagens ligadas aos ODS e à CG, pedindo a cada um para se apresentar, referindo há quantos anos participa nos workshops, escolher uma imagem e explicar de que modo ela lhe suscitou interesse e de que forma está relacionada com o projeto. Este momento permitiu aos estudantes expor alguns aspetos a destacar das suas experiências ao longo dos anos. Num segundo momento, o debate decorreu com a avaliação da pertinência dos temas abordados nos workshops e do modo como a participação contribuiu para uma reflexão pessoal e crítica. De seguida, as questões centraram-se na adequação das estratégias de intervenção e dos processos de aprendizagem adotados, incentivando os participantes a justificar a sua opinião e a propor possíveis melhorias. Num quarto momento, o guião contemplava questões sobre as aprendizagens e mudanças pessoais associadas à participação no projeto, com exemplos orientadores que ajudavam os estudantes a refletir sobre aspetos como consciencialização para injustiças globais, alterações de comportamentos ou maior mobilização social. Posteriormente, foi explorada a experiência prolongada nos workshops ao longo dos anos, abordando a continuidade das ações de sensibilização, o impacto da incorporação das sugestões dos estudantes e a perceção de evolução do

projeto. Finalmente, foi contemplada uma dimensão prospetiva, convidando os participantes a refletir sobre o que mudariam ou manteriam numa futura edição, bem como sobre a frequência deste tipo de iniciativas no contexto escolar e a sua relevância para o futuro.

É de notar que, apesar da timidez inicial dos estudantes, pude efetivamente comprovar a crença de Amado (2014: 226) e de outros autores, de que o que distingue esta método de investigação é “A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados (...)”, uma vez que quantas mais perspetivas e ideias iam sendo partilhadas, maior era o diálogo e o estímulo à formação de novos conceitos e argumentos produtivos para o debate do tópico em questão. Neste sentido, ao longo do GDF procurei prosseguir o meu papel enquanto moderadora, evitando emitir julgamentos e criando condições para a auto revelação dos intervenientes através da escuta ativa e do questionamento, orientando a discussão de forma coerente e focada no tema, garantindo que todos os participantes tenham oportunidade de se expressar (Silva & Keating, 2014).

Mais ainda, apesar do número reduzido de participantes, tive o apoio de uma colega da equipa da RS, que teve um papel de “auxiliar de moderação, cujas principais tarefas seriam a gestão do equipamento de gravação, estar atento às condições logísticas e do ambiente físico, dar resposta a interrupções inesperadas e tomar notas sobre a discussão do grupo.” (idem: 184), sendo que estas notas se evidenciaram particularmente relevantes no que toca a aspetos como o envolvimento emocional dos participantes, o tom de voz e a comunicação não verbal, aspetos estes que seriam difíceis de observar e dar atenção se realizasse o GDF sozinha, e que, posteriormente, serviram como ótimo complemento na análise dos dados recolhidos.

3.3.5 O processo de análise dos dados

No que concerne o processo de análise dos dados, este revelou-se crucial na organização e sistematização das informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas e no GDF, permitindo visualizar os dados de forma mais clara e detalhada, facilitando a interpretação e a reflexão acerca das evidências destacadas. Neste sentido, foi realizada uma análise temática das entrevistas semiestruturadas e do GDF, que segundo Braun e Clarke (2006: 6), “(...) é um método que permite identificar, analisar e descrever padrões (temas) existentes nos dados”. Logo, considero ser o método mais adequado aos objetivos da investigação, uma vez que a sua flexibilidade se ajusta a abordagens que procuram

representar as experiências e significados dos participantes, contextualmente situados e, também, pela natureza ativa e interpretativa do papel do investigador na construção do sentido, muito relevante face à complexidade dos dados qualitativos.

Sendo assim, o processo de análise temática seguiu a sequência proposta por Braun e Clarke (2006), iniciando com a “familiarização com os dados”, a partir das transcrições integrais da entrevista e do GDF, seguido de leituras “flutuantes”, as quais permitiram o registo de reflexões iniciais. Numa segunda fase, foram gerados “códigos iniciais”, através da organização e estruturação dos dados em torno de unidades de significado pertinentes, que conduziram aos primeiros temas. Posteriormente, realizou-se a “identificação e revisão dos temas”, agrupando os códigos em possíveis categorias temáticas e avaliando a sua pertinência e coerência interna. Por fim, elaboraram-se resumos interpretativos tanto da entrevista como do GDF, que sintetizam as perceções e informações recolhidas, ilustradas por excertos representativos. Este processo possibilitou organizar e integrar os dados de forma articulada, resultando numa análise aprofundada e contextualizada do material recolhido.

3.4. Questões Éticas

Ao longo de todo o processo de intervenção, é crucial considerar as questões éticas, sendo que, enquanto interventores, ao atuar num contexto com características e dinâmicas próprias, é fundamental adaptar a postura e o comportamento, garantindo o bem-estar de todas as pessoas envolvidas. Desta forma, toda a intervenção deve assentar em relações de respeito e confiança mútua entre as partes, instituições e participantes, construídas com base em direitos, deveres e responsabilidades definidos ao longo do processo e manifestadas na adoção de princípios éticos, e guiada pelo “princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único” (SPCE, 2020:11).

Sendo assim, durante o estágio na Rosto Solidário, comprometi-me a aplicar os princípios éticos do Código de Conduta das ONGD Portuguesas, concentrando esforços na promoção da dignidade humana, justiça, solidariedade, valores com os quais me identifico. Ao participar em diversos projetos, estava consciente da participação em iniciativas que valorizam a diversidade e inclusão, comprometendo-me a colaborar de forma sustentável, mantendo alguma independência na tomada de decisões, contudo preservando o propósito da instituição e assegurando um impacto positivo e responsabilidade em todas as etapas. Neste sentido, a ONGD sempre informou

claramente os objetivos das intervenções às pessoas participantes e às instituições envolvidas, solicitando consentimento informado e garantindo uma participação consciente. No meu trabalho, tendo em conta que a intervenção em Ciências da Educação tende a desenvolver-se contactando com grupos em situação de vulnerabilidade, como crianças e pessoas idosas, mantive o compromisso de respeitar a confidencialidade, privacidade e integridade dos participantes, usando pseudónimos e códigos nas transcrições. E, tal como refiro ao longo deste documento, desde o início, procurei criar relações de confiança e proximidade.

No que diz respeito às metodologias de investigação, no início das entrevistas semiestruturadas e do GDF, explicitiei a natureza e os objetivos do estudo, tendo os professores e alunos participantes assinado declarações de consentimento informado (Apêndices 5 e 6), que asseguraram o anonimato, a confidencialidade e o direito a desistir do estudo.

Ainda no âmbito da dimensão ética, procurei evitar perturbação das rotinas e dinâmicas da organização, e tanto a minha integração como a saída do contexto de estágio foram planeadas cuidadosamente, concluindo as tarefas atribuídas, comunicando previamente a saída, e entregando o relatório final à organização, como forma de reconhecimento e contribuição para a reflexão do trabalho desenvolvido.

Capítulo 4 - Apresentação, descrição e análise da componente de intervenção do estágio curricular

Conforme referido anteriormente neste relatório, a experiência de estágio visou primordialmente a observação e o acompanhamento das práticas profissionais, bem como a participação na execução de diversas atividades relacionadas com os projetos promovidos pela Rosto Solidário, particularmente no âmbito da ECG. Além deste propósito, é imperativo salientar que, por se tratar de um estágio de carácter profissionalizante, visava ainda a consolidação e o desenvolvimento de competências no âmbito das CE, através da integração em projetos e atividades suscetíveis de gerar um contributo efetivo para o contexto institucional. O estágio caracterizou-se, deste modo, pela integração abrangente nas práticas e dinâmicas da RS, assumindo um carácter simultaneamente exigente e diversificado. De facto, a colaboração com a equipa técnica não se cingiu à participação, estendendo-se à contribuição ativa para a concretização de múltiplas atividades e iniciativas, tanto no domínio da ECG como em ações diretamente relacionadas com a missão da organização enquanto ONGD.

Neste sentido, com o intuito de apresentar de forma sistemática os projetos e atividades nos quais a minha participação assumiu maior relevância e profundidade, a componente de intervenção exposta a seguir encontra-se organizada em 5 diferentes partes: Parcerias Locais para a EDCG, TIME2ACT, D3PO e EuropEdges.

Parcerias Locais para a EDCG

Recorrendo às notas de terreno, onde contemplo uma conversa com a gestora do projeto, contextualizo que

“Este projeto teve início em 2020 e foi concluído em 2022, sendo que objetivo foi envolver os vários atores que exercem ao nível da educação, da formação, da aprendizagem ao longo da vida e da sensibilização da comunidade em diferentes contextos no Concelho de Santa Maria da Feira, reconhecendo os seus papeis no desenvolvimento dos territórios e, em particular, na implementação da ENED 2018-2022. O projeto tem como parceiros a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e a FEC, com financiamento do Instituto Camões, e foi um projeto vencedor, com grandes resultados na sensibilização, consciencialização e mobilização da comunidade e proatividade dos atores locais, no entanto ainda há muito trabalho para fazer, daí a RS ter sentido a necessidade de realizar uma nova versão do projeto, com início em outubro de 2023” (NT2_19.09.2023).

Desde logo, identifiquei-me com o mote do projeto, que refere que a EDCG

“(...) não pode ser entendida como um tema específico, mas como uma abordagem que permita estimular as pessoas a refletirem e questionar-se sobre o mundo em que vivem, de uma forma consciente e crítica, compreendendo que os problemas que enfrentamos no local onde vivemos são complexos e também globais e que é papel de cada um de nós mudar esta realidade.” (Website Rosto Solidário)

,e fiquei muito entusiasmada para fazer parte deste trabalho e cumprir a missão de um projeto tão bem reconhecido pela equipa e comunidade em geral.

Com efeito, sendo este um dos projetos onde tive maior envolvimento, tive a oportunidade de contactar e colaborar em três fases diferentes. Em primeiro lugar, pude acompanhar a minha colega e gestora do Parcerias Locais (C.) numa reunião com o diretor de uma escola básica do concelho de Santa Maria da Feira, a fim de apresentar o projeto e as atividades disponíveis, assim como apresentar a ideia de um grupo de trabalho para a ED, cujas vagas estão abertas tanto para professores como para técnicos municipais e outros atores locais de educação não formal. Esta circunstância facilitou a minha entrada nas dinâmicas do projeto, permitindo obter uma visão geral e, ao mesmo tempo, dando conta dos pormenores das principais atividades.

Para além disso, num segundo momento, tive a oportunidade de preparar e dinamizar uma sessão sobre Cidadania Global para implementação com uma turma do 9º ano da mesma escola, sendo este o meu primeiro contacto com o planeamento de uma sessão, assim como da sua implementação. Para isto, recorri a um conjunto de materiais e ideias de atividades realizadas anteriormente sobre o tema, isto é, sobre ODS e a Agenda 2030, preparando um plano com o intuito de abrir uma discussão entre os estudantes, fazendo-os refletir acerca das suas próprias experiências, tendo como ponto de partida um vídeo e um jogo. Atendendo a que se tratou de uma atividade com alunos do 9º ano de escolaridade, as minhas expectativas estavam elevadas, logo, fui surpreendida com o escasso interesse demonstrado pelos participantes que, apesar das nossas tentativas de estimulá-los, se envolveram muito pouco e com fraca argumentação, não sendo possível criar debates produtivos.

O segundo contexto em que estive envolvida no âmbito do Parcerias Locais, foi num colégio do concelho de Santa Maria da Feira, cuja participação tenho vindo a abordar ao longo do presente relatório e inspirou o tema do mesmo. Contextualizando a parceria entre estas duas instituições, é de notar que o colégio, nomeadamente,

“Os dois professores que lecionam as disciplinas de Cidadania, Interioridade e Moral, seguiam o trabalho da RS e em 2021 quiseram reunir para conhecer melhor os projetos em vigor, verificando que estão, de facto, alinhados com os objetivos do colégio, mais ainda, identificaram-se com os valores e os modos de trabalho da RS e com a sua equipa. Porém, não havendo, na altura, projetos direcionados exclusivamente para crianças e jovens em idade escolar, surgiu a necessidade de criar ações curtas e pontuais abordando as questões da sustentabilidade e os ODS, destinadas a este público, o que foi uma mais valia para a RS ampliar as redes de trabalho. Assim, nasceram os workshops sobre os ODS, com sessões e atividades adaptadas a todos os anos de escolaridade, desde o 1º ao 12ºano, sendo que o Desenvolvimento Sustentável é uma das áreas de expertise da C., que se encarregou desta relação e parceria” (NT1_18.09.2023).

Portanto, estes workshops decorreram durante uma semana no mês de novembro, com 24 turmas do 1º ao 12º ano. Com o intuito de garantir a qualidade das atividades e o acompanhamento adequado de cada turma, foi necessária a participação de toda a equipa de gestão de projetos, assim como a sua distribuição pelas diferentes turmas durante a semana, refletindo a realidade de cooperação e entreajuda que se sente na instituição. Através da reunião mencionada anteriormente, foi decidido, dentro da temática dos ODS, abordar os objetivos relacionados com o “P” de Prosperidade, um dos cinco eixos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, objetivos estes de natureza económica que procuram assegurar condições para uma vida próspera e de plena realização pessoal para todas as pessoas, promovendo um crescimento sustentável e inclusivo. No âmbito da iniciativa em questão, a finalidade consistiu em estimular, junto das crianças e jovens, a compreensão das injustiças decorrentes da distribuição desigual da riqueza e do poder; a apropriação do conceito de bem-estar e de vida próspera; o respeito pela dignidade humana e pela justiça; bem como o desenvolvimento do pensamento crítico orientado para a transformação social, visando ao longo de todo o processo reforçar a compreensão relativa ao “P” de Prosperidade da Agenda 2030.

Neste sentido, a fase de planeamento e preparação dos workshops foi acompanhada de diversas reuniões de equipa de projetos, numa das quais ficou definido que eu e a M. estaríamos encarregues da elaboração dos planos de sessão desde o 1º até ao 8º ano. Durante este processo foram-nos disponibilizados os planos de sessão e respetivos materiais dos anos anteriores do projeto e, mais ainda foram realizadas inúmeras reuniões entre a equipa de projetos a fim de acompanhar o desenvolvimento, aprovar e garantir a qualidade das atividades, assim como partilhar o surgimento de

dúvidas, desafios e discutir ferramentas para os superar. Este acompanhamento próximo por parte das minhas colegas, adjacente à confiança que transmitem, nesta fase em que me é atribuída maior responsabilidade, possibilitou-me prosperar durante a tarefa. Com efeito, tudo isto foi uma ajuda crucial para a consecução dos planos de sessão e, particularmente, as reuniões de equipa revelaram ser importantíssimos momentos de brainstorming com a partilha de conhecimentos das diversas áreas de especialização de cada uma das gestoras de projetos, assim como contributos de experiências e projetos passados (NT16_13.10.2023).

Após vários momentos de pesquisa, discussão e partilha de ideias, eu e a M. definimos as atividades a realizar, todas elas baseadas na metodologia de educação não formal, logo optámos por preparar jogos, simulações e debates, sendo que as dividimos num total de quartos planos de sessão: um para o 1º e 2º ano, outro para o 3º e 4º ano, um para o 5º e 6º ano, e outro para o 7º e 8º ano. De seguida, passamos para a preparação dos materiais a serem utilizados nas atividades, que por terem já sido pensados por nós previamente, tornaram este trabalho mais significativo. Apesar de algumas frustrações e contratempos, a aprovação da C. e de toda a equipa foi um ponto fulcral para estimular a criatividade, motivação e produtividade durante este processo que foi uma novidade no meu percurso.

Chegada a fase de implementação, durante a semana de dinamização dos workshops, tive a oportunidade de contactar com todos os níveis de ensino, o que me deixou muito entusiasmada e tornou a experiência ainda mais enriquecedora. No que concerne a interação com os estudantes,

“é de notar que os alunos do colégio têm características diferentes da maioria das escolas com que trabalham (na RS), uma vez que nas atividades letivas normais, os alunos já são muito estimulados para o trabalho em equipa, pensamento crítico, debate e partilha, fazem apresentações dinâmicas e realizam atividades mais complexas que o habitual.” (NT16_13.10.2023).

Logo, ainda que com os desafios naturais de adaptar o nosso discurso às diferentes idades e personalidades, o nosso trabalho é facilitado no sentido em que os estudantes demonstraram um enorme entusiasmo em participar ativamente nas atividades, respondendo de forma adequada aos nossos estímulos, promovendo entre eles conversas dinâmicas e debates estimulantes. A partilha de perspetivas, para além de espontânea, foi enriquecedora pois foram acompanhadas de argumentos bem estruturados e questões pertinentes, despoletando a reflexão entre os grupos e abrindo horizontes para novas

formas de pensar, não só para os estudantes mas também para mim. Para além disso, ao longo das sessões acompanhei algumas das minhas colegas, o que me permitiu observar as várias abordagens utilizadas e inspirar-me na minha forma de estar e agir. Desta forma, considero que foram momentos de reflexão e aprendizagem muito importantes para o meu crescimento, tanto profissional, como pessoal.

Considero que, para mim, acompanhar e participar nas várias fases deste projeto foi das experiências mais satisfatórias do estágio, uma vez que pude partilhar conhecimentos com vários atores no campo da educação, desenvolvendo competências a vários níveis. Mais ainda, os momentos dos workshops foram muito gratificantes e enriquecedores, não só por terem tido um resultado positivo que faz valer a pena todo o esforço de planeamento e preparação, como também porque demonstraram a importância da valorização da EDCG enquanto processo de transformação social, e o poder que os processos de aprendizagem têm na construção de significados.

Destaco a intervenção no colégio, na qual fui surpreendida com um público verdadeiramente interessado e proativo, o que despertou em mim um desejo de dinamizar mais atividades com crianças e jovens. Para além disso, todo o ambiente foi inspirador e suscitou em mim uma vontade de contactar mais com este contexto e estes atores, com objetivo de compreender a forma como entendem este tipo de projetos e os temas que são tratados. Desde logo, os professores demonstraram um grande entusiasmo em participar em qualquer trabalho que quisesse, assim como referiram que seria uma ótima oportunidade para os seus estudantes relacionarem-se com trabalhos realizados no ensino superior.

TIME2ACT

O projeto TIME2ACT tem como propósito apoiar ambientes de aprendizagem no Ensino Superior, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes no campo do Desenvolvimento Sustentável e dos ODS, tendo em conta a relevância de integrar a sustentabilidade em todas as áreas de formação, independentemente dos currículos específicos, e de suprir a carência de competências nesta temática. Para tal, o projeto propõe a produção de recursos educacionais abertos e a implementação de iniciativas que favoreçam mudanças de comportamento, incentivando maior consciência crítica, hábitos de consumo responsáveis e estilos de vida sustentáveis, nos jovens que frequentam o ensino superior, contando com seis instituições parceiras espalhadas pela União Europeia (Website TIME2ACT@SD).

Deste modo, o projeto teve início em dezembro de 2022 com a identificação de lacunas de conhecimentos e competências no âmbito do tema, abrangendo tanto estudantes como professores de E-learning (ELE), para fornecer contributos para o desenvolvimento de recursos inovadores para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo a minha participação no projeto coincidiu com a fase de desenvolvimento das ferramentas inovadoras e conteúdos interativos, com base na utilização de conceitos de gamificação e MOOC (Massive Open Online Course), para a educação formal e não formal do grupo alvo, no domínio do DS e dos ODS, através de uma abordagem transdisciplinar e centrada no aluno, que possam ser utilizados por professores do ensino superior, em todos os currículos, e para estudantes do ensino superior de todos os níveis.

Ao longo do meu estágio tive a oportunidade de acompanhar a gestora responsável pelo projeto (C.) nas reuniões online com os parceiros do projeto e, para além disso, ofereceram-me a possibilidade de acompanhar a C. e o coordenador geral da RS numa reunião transnacional em Roma que decorreu durante 3 dias, na primeira semana do estágio. Neste sentido, tive uma reunião preparatória com a C., onde me transmitiu as informações essenciais para conhecer os princípios e objetivos do projeto e, também, me disponibilizou documentos relevantes para a compreensão do trabalho realizado até ao momento.

A minha experiência na reunião em Roma foi um momento bastante significativo e particularmente enriquecedor porque me abriu os horizontes na medida em que pude fazer trabalho em rede, conversar diretamente com as pessoas e conhecer as suas formas de pensar, e, principalmente, adquirir um vasto conhecimento sobre o planeamento, produção e gestão de um projeto que engloba muitos atores e de onde provirão muitos materiais. Considerando que a minha participação na reunião se regeu por uma forte componente de observação, esta proporcionou-me observar, na prática, conceitos com liderança, comunicação e negociação. E a observação das interações entre parceiros permitiu-me refletir sobre a importância do trabalho colaborativo e aprofundar a minha capacidade crítica, tendo por base conceitos e conteúdos abordados ao longo do meu percurso académico.

Além disso, a observação permitiu-me a escrita de notas de terreno, nas quais dou conta de aspetos interessantes, como por exemplo, o processo de tomada de decisões utilizado pela equipa, que utilizou critérios objetivos para definir as prioridades, tendo compreendido a pertinência de estabelecer metas e prazos bem definidos de forma a garantir a eficácia do projeto. Neste sentido, também dou conta das tensões e dúvidas

demonstradas e, principalmente, o envolvimento da RS no processo, o qual surge num período mais avançado da reunião:

“a dificuldade de gestão do trabalho entre equipas na produção de conteúdos pedagógicos é persistente e nota-se um maior foco nas partes técnicas e tecnologias de produção, sendo que ainda não existem expertise nas áreas necessárias. G. faz uma pergunta importante: como podemos fazer um projeto sobre ODS com certificação ECTS, sem expertise formal? Finalmente, a presença da RS é notada, uma vez que o P. responde que a RS tem as capacidades e habilitações necessárias, dependendo da qualidade do conteúdo que pretendem produzir e os conteúdos em que têm mais experiência e materiais anteriores.” (NT5_25.09.2023).

Anteriormente, haviam sido definidos os resultados esperados do projeto, nomeadamente MOOCs e webinars relacionados com sustentabilidade ambiental, social e económica; jogos na web e em aplicações para móveis; um jogo imersivo; um workshop virtual para professores do ensino superior; bootcamps para professores e estudantes do ensino superior; um artigo científico sobre metodologias inovadoras; uma conferência internacional; entre outros. Deste modo, os contributos da RS são através da produção dos conteúdos pedagógicos dos três MOOCs e tradução dos materiais resultantes, em conjunto com as instituições que trabalham com as tecnologias respetivas às necessidades de cada atividade elaborada.

Sendo assim, a C. fica responsável pela realização dos MOOCs de sustentabilidade económica e ambiental, sendo estas as suas áreas de expertise e eu fico responsável pelo MOOC de sustentabilidade social, com a ajuda e supervisão da gestora do projeto. Para o desenvolvimento do MOOC de sustentabilidade social, decorreu uma primeira reunião online com os parceiros líderes do Instituto Politécnico de Santarém, mostraram uma representação de modelo de MOOC sugerindo a criação de vários módulos, nos quais devem ser utilizados vídeos; anexar leituras complementares e materiais de leitura. Mais ainda, acertámos as divisões dos módulos em três grandes temas: Good health and well-being; Education for Global Citizenship; e Gender Equality. Após esta reunião, advém a primeira com o parceiro do MOOC em questão, da universidade belga Thomas More Mechelen-Antwerpen, na qual ficaram acordados os subtemas para cada tema principal, referidos anteriormente, sendo eles: Importance of good health and wellbeing in sustainability, Mental health, Strategies to promote mental health; Understand global citizenship, Dilemmas and challenges in global

citizenship Education, Proposal of ways to build global citizenship; Gender Equality: an overview, Causes and consequences of gender discrimination, Strategies to promote gender equality; respetivamente.

Após mais duas reuniões com o parceiro belga onde ficaram definidos os aspetos técnicos da interatividade dos conteúdos, a C. encarregou-me da escrita dos conteúdos do MOOC. Apesar de me sentir confortável com os temas, refleti sobre a responsabilidade que esta tarefa acarreta, porém, nesta mesma reunião,

“Para além disso, fizemos algum brainstorming sobre textos e referências de onde posso retirar informação para construir os conteúdos. Para mim, esta reunião foi muito importante e produtiva pois pude ter uma melhor perceção das ideias que a C. tem para o MOOC, conseguindo organizar-me de modo a ter um trabalho autónomo com alguma confiança. Mais ainda, ao conversar com a C., percebi que há uma enorme possibilidade de mudança ao longo da construção dos conteúdos pois a opinião dos parceiros é muito importante, o que tranquiliza.” (NT34_10.11.2023).

Neste sentido, durante cerca de um mês e meio, o meu trabalho no estágio passou maioritariamente pela pesquisa e leitura de documentos, a escrita de conteúdos e, também a elaboração de documentos teste para que o nosso parceiro possa realizar a testagem de conversão para vídeo, por exemplo. Destaco que a realização desta tarefa me permitiu explorar e aprofundar temas dos quais tenho interesse, tornando o trabalho significativo, porém, este foi desenvolvido em simultâneo com outras atividades pelas quais estava responsável, o que, por um lado, prolongou o tempo de conclusão da tarefa e, por outro lado, dificultou a manutenção da concentração e ritmo de trabalho.

Numa fase final do estágio, houve ainda oportunidade de reunir duas vezes com o nosso parceiro belga e uma vez com o parceiro líder do projeto, oportunidades estas que apaziguaram algumas inseguranças que tinha sobre os documentos que desenvolvi ainda que a C. me tenha ajudado ao longo do processo e validado todos os desenvolvimentos. Deste modo, apesar do trabalho cansativo e solitário, foi recompensador obter um feedback positivo e perceber a satisfação dos atores envolvidos. Contudo, com o fim do estágio veio a pena por ter de deixar o projeto no período inicial do desenvolvimento dos conteúdos interativos e das ferramentas digitais, por isso comprometi-me a acompanhar as evoluções através das redes sociais do projeto.

Considero relevante salientar que a minha participação e intervenção neste projeto me permitiram desenvolver a capacidade de análise crítica e identificar diversos

aspectos significativos relacionados com a dinâmica da equipa e os processos de comunicação. A forma exemplar como a equipa se organizou e comunicou, aliada a um espírito de colaboração e respeito mútuo, constituiu um dos elementos mais marcantes desta experiência.

D3PO

Ao ser informada do contacto com o projeto, no sentido de me familiarizar com o mesmo, realizei uma pesquisa, através da qual compreendi que o projeto D3PO pretende desenvolver uma metodologia de educação não formal baseada na resolução de puzzles com narrativa, imprimidos em 3D, que tanto podem ser resolvidos individualmente como em equipa. A utilização destes puzzles poderá servir para a área da reabilitação e inclusão social, enquanto ferramenta terapêutica, como forma de consciencialização sobre determinados temas, como por exemplo a deficiência e a inclusão, e também, na aquisição de competências-chave para o mercado de trabalho (Website Rosto Solidário). Um dos grandes objetivos é oferecer uma solução eficaz focada na aquisição de soft skills, tais como a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipa, visando igualmente fomentar o bem-estar físico e psicológico das pessoas. Neste sentido, a metodologia promovida pelo projeto pode ser aplicada tanto em intervenções que procurem a integração das pessoas como o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo, sendo que se destina a uma variedade de adultos, incluindo pessoas com dificuldades ao nível da inclusão social, com menos oportunidades, com deficiência, entre outros (idem).

Este projeto decorre desde 2022, contando com quatro entidades parceiras e cada uma testou os puzzles com grupos diferentes o que, naturalmente, originou experiências e contributos diversos. De forma colaborativa, os parceiros desenvolveram dez puzzles terapêuticos, concebidos com a preocupação de assegurar a maior inclusão possível, de modo a poderem ser utilizados por pessoas com diferentes níveis de funcionalidade mental ou motora. No âmbito desta iniciativa, a Rosto Solidário produziu dois puzzles que retratam a história e as tradições de Santa Maria da Feira, tendo optado por testar diferentes modelos junto da população idosa em vários Clubes Sénior e Centros de Dia do concelho.

A minha colaboração no projeto ocorreu durante a fase de testagem de materiais, por isso, a minha contribuição prendeu-se maioritariamente com a dinamização de sessões com os diferentes grupos de pessoas idosas, um público que me desperta um enorme interesse, com o qual ainda não tinha tido a oportunidade de intervir durante o

estágio. Sendo assim, a P., gestora do projeto, mostrou e explicou os puzzles 3D que iríamos utilizar e, de seguida, foi essencial analisar as narrativas e testar os puzzles, a fim de garantir a acessibilidade e o bom funcionamento dos materiais. Este processo permitiu ajustar as atividades às necessidades e potencialidades específicas de cada grupo, assegurando uma experiência positiva, significativa e enriquecedora para os participantes. Deste modo,

“(…) a testagem prévia dos materiais permitiu-me compreender que estes se revelam altamente interativos, criativos e pedagógicos, uma vez que promovem o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente cognitivas, motoras e de trabalho em equipa, etc. Sendo que já contacta com este público, a P. contribuiu com orientações preciosas para o momento de intervenção que podem torna-lo mais divertido e interessante, o que me deixou mais confiante e entusiasmada.” (NT11_02.10.2023).

A testagem dos puzzles tem como objetivo identificar eventuais melhorias que possam ser implementadas para a eficácia do projeto, logo, após o momento de dinamização, as pessoas idosas têm de responder a um questionário com um conjunto de questões acerca dos puzzles e do momento de intervenção e, a avaliação é concluída com a nossa análise crítica dos mesmos enquanto facilitadoras.

Então, tive a oportunidade de em dois Centros de Dia e um Clube Sénior, em conjunto com colegas da equipa de projetos, o que foi uma boa ajuda para consolidar a forma de agir com o público alvo. No que diz respeito aos constrangimentos, estava previsto que algumas pessoas idosas identificassem campos mais desafiantes, dependendo das suas capacidades cognitivas, de mobilidade e habilitações literárias, mas, de uma forma geral, os participantes mostraram-se entusiasmados e participativos. Logo, foi notável o envolvimento, a colaboração, a entreaajuda e o trabalho em equipa, culminando em experiências muito positivas e fáceis de dinamizar.

Destaco que estes momentos são uma boa oportunidade para as pessoas idosas pensarem e fazerem coisas diferentes e divertidas, no entanto, mais do que isso, é notória a necessidade que sentem de conversar e partilhar histórias, ou apenas ter a nossa companhia. Deste modo, o carinho e disponibilidade que nos demonstraram foi incansável em todos os contextos, o que tornou a experiência muito gratificante.

Neste sentido, pude refletir acerca dos benefícios que iniciativas como esta têm neste grupo e

“(…) considero que existe um gap entre a comunidade e os projetos da RS. Neste caso, os idosos desta região, claramente, gostam da experiência de lhes apresentarmos novas atividades estimulantes, divertidas e promotoras de diálogo e trabalho em equipa, nos ambientes que frequentam. Contudo, a testagem de jogos é realizada apenas uma vez por grupo, no sentido de se recolherem as assinaturas necessárias para o projeto. As pessoas demonstram que este contacto não é suficiente, pelo contrário, pedem por mais, pois, muitas vezes, sentem-se isoladas e apontam esta dinâmica como uma boa resposta ao isolamento.”
(NT24_26.10.2023)

Sendo assim, em conversa com alguns membros da equipa de projetos percebi que não existem projetos na área de ECG destinados às pessoas idosas e que respondam efetivamente às suas necessidades, tendo em conta as vulnerabilidades deste público. Desde logo, a equipa da RS demonstrou o interesse em realizar um diagnóstico acerca da comunidade idosa da região a fim de promover oportunidades de participação e desenvolvimento com impacto na comunidade, até porque grande parte dos associados da instituição são pessoas mais velhas. Este é um campo que tencionam explorar futuramente, aproveitando parcerias e recursos já existentes para desenvolver iniciativas com o objetivo de combater a solidão e promover o envelhecimento ativo, contribuindo ativamente para o bem-estar grupo.

Ainda no âmbito do D3PO, tive a oportunidade de participar num evento multiplicador do projeto, em Valladolid, durante dois dias, em conjunto com a gestora do projeto e uma colega da equipa. No primeiro dia realizou-se a divulgação do projeto, com jovens de uma escola secundária, onde, após uma introdução ao projeto e aos seus parceiros, desafiámos os jovens de diversas idades a resolver os jogos e puzzles criados. Este foi um momento onde pude ter maior intervenção, explicitando o funcionamento de alguns dos puzzles, e onde pude observar o entusiasmo e envolvimento dos grupos, fazendo um balanço muito positivo desta atividade.

No segundo dia do evento, decorreu uma reunião na organização espanhola parceira do projeto, com a presença de todos os parceiros, a qual se centrou em questões logísticas e administrativas do projeto. Para além disso, foi discutida a produção do manual metodológico sobre a utilização de puzzles e a sua implementação num contexto terapêutico, onde estarão disponíveis informações acerca do potencial dos puzzles na promoção de variadas competências, assim como os resultados obtidos ao longo da fase

de testagem do projeto. Este visa ser útil na orientação de práticas de profissionais como por exemplo, educadores, formadores, assistentes sociais, animadores, entre outros.

De forma geral, os parceiros mostraram-se satisfeitos com o desenvolvimento e os resultados do projeto, reconhecendo o trabalho colaborativo como um dos principais fatores que contribuíram para o seu sucesso. Destacou-se também o modo como as decisões foram tomadas, com base em critérios objetivos e prioridades bem definidas, o que demonstrou a importância de estabelecer metas e prazos realistas para garantir a eficácia das atividades desenvolvidas.

À semelhança do que pude observar com a minha participação nas reuniões do projeto Time2Act, mencionado anteriormente, esta reunião entre os parceiros do projeto permitiu-me compreender melhor a dinâmica da equipa e os processos de comunicação estabelecidos entre os seus membros. Percebi que o compromisso coletivo, apar de uma organização clara e eficiente, sustentada por um ambiente de cooperação, respeito mútuo e entreajuda, revelaram-se essenciais para o bom funcionamento da equipa e determinantes no sucesso do projeto.

EuropEdges

Relativamente à minha participação e contributo no projeto EuropEdges, considero relevante salientar que tive a oportunidade de acompanhar o projeto durante a sua fase de implementação, o que me permitiu colaborar na concretização das diversas atividades previamente delineadas.

Inicialmente, dado que não participei na fase de planeamento e conceção do projeto, procurei familiarizar-me com o seu funcionamento, analisando os objetivos, metas e atividades previstas. Para tal, baseei-me tanto em conversas com as gestoras responsáveis como na leitura de documentos relevantes, o que me proporcionou uma compreensão sólida da estrutura e das prioridades do projeto. Com efeito, compreendi que este é um projeto que teve início em 2022, contando com cinco entidades parceiras, com o objetivo de aumentar a participação dos jovens nos processos democráticos, tanto a nível local como europeu, permitindo-lhes fazer a diferença na sua comunidade e aprofundar o seu envolvimento na sociedade. Para tal, os jovens participam em sessões online com especialistas em política de juventude, que funcionam como formação para desenvolver conhecimentos e competências, nomeadamente sociais e cívicas, necessários à criação de um projeto próprio. No final, as melhores ideias

são implementadas com o apoio de profissionais de juventude, que acompanham, monitorizam e avaliam todo o processo de aprendizagem (Website Rosto Solidário).

No que diz respeito ao público português do projeto, a Rosto Solidário ficou responsável por trabalhar diretamente com uma turma de jovens do ensino profissional de uma escola secundária do concelho de Santa Maria da Feira. É importante referir que, chegada a fase de implementação com os jovens, são realizadas duas sessões por semana, as quais são dinamizadas pelos diferentes parceiros europeus através de plataformas online e em língua inglesa. Neste sentido, sendo que a turma de jovens com os quais a equipa da RS vai trabalhar têm baixas habilitações literárias a este nível, a minha colaboração prende-se com o apoio aos alunos na tradução e explicitação das atividades e, também, tirar as dúvidas que surgirem, a fim de tornar as sessões o mais acessíveis possível. Desde logo, achei uma oportunidade muito interessante por poder contactar com o projeto numa ótica de assistência aos estudantes, colaborando com diferentes gestoras de projetos, podendo observar de perto a dinâmica do projeto e o envolvimento deste grupo de jovens com menos oportunidades neste tipo de atividades, à partida com grande potencial estimulante e enriquecedor.

Com efeito, tive a possibilidade de participar em quatro sessões online com os jovens dos diferentes países parceiros, e numa sessão presencial, realizada na escola secundária com a turma de jovens mencionada anteriormente e com a professora responsável. No que diz respeito às sessões online, foi inicialmente, compreendida a intencionalidade do projeto que se prende com reforçar a capacidade do setor juvenil, construindo uma rede internacional de jovens, com o objetivo de desenvolver recomendações de projetos transnacionais e, ao longo dos meses, ajudá-los a implementá-las. Para isto, foi explicado aos estudantes que durante as diversas sessões do EuropEdges lhes seriam transmitidos conhecimentos e ferramentas fundamentais para os apoiar na conceção e elaboração dos seus próprios projetos.

Todas as sessões começam com atividades quebra-gelo com referências aos países ali presentes e, de seguida, são introduzidos os temas a tratar, considerando partes mais teóricas sobre as diversas fases de planeamento de um projeto, metas e prazos a serem cumpridos, ao mesmo tempo que foram abordados conteúdos pertinentes para o desenho dos projetos. De forma a dar uma maior assistência aos jovens portugueses, considerando as suas necessidades, foi criado um grupo de WhatsApp com a professora D. e a equipa da RS, no sentido de responder a todas as dúvidas, não dispersar dos tempos planeados, e receber feedback dos alunos.

Tendo em conta o que pude observar com a minha participação, houve pouca adesão dos jovens às sessões, sendo que a I., uma das gestoras do projeto, me explicou que

“Contando com todos os países, é suposto reunirmos 50 participantes nas sessões, contudo, para além da turma que acompanhamos, com a ajuda presencial da professora D., poucos são os jovens que aparecem nas sessões, talvez cerca de dez, no máximo. Infelizmente é um fator que pode afetar negativamente os resultados e a eficácia do projeto.” (NT26_30.10.2023).

Este problema havia sido discutido por parte da RS numa reunião com os parceiros, porém, a equipa da RS notou que há um desinteresse dos próprios parceiros em angariar adesão dos jovens dos seus países. Mais ainda, por exemplo, houve uma sessão na qual foi perceptível que a facilitadora não era especialista no tema e, em conversa com a I., esta partilhou que “(...) a facilitadora não havia participado nos trainings do projeto e ela está apenas a cumprir função para que o projeto possa continuar.” (NT40_20.11.2023). Deste modo,

“(...) compreendo um problema que vem a ser falado em conversas com a equipa de projetos, que é a falta de colaboração dos parceiros. Muitas vezes, como neste caso, deparam-se com um projeto interessante e com as pessoas indicadas, contudo os objetivos e finalização do mesmo não são realizados da melhor forma pois alguns dos parceiros deixam de fazer o trabalho, deixam de comparecer nas reuniões, atrasam-se na entrega de trabalhos, etc.” (NT40_20.11.2023).

Neste sentido, para além do pouco empenho dos parceiros na consecução das atividades definidas, através da minha participação, acredito que a utilização de apresentações pouco profundas, repetitivas e pouco apelativas, nomeadamente numa abordagem online, pode explicar a pouca adesão dos estudantes. No contexto português, a partir do feedback da professora D., percebi que os fatores mencionados anteriormente, também estão na base do baixo interesse e envolvimento dos estudantes nas sessões, resultando em distração e desmotivação relativamente ao projeto. Contudo, “(...) os alunos apesar de não demonstrarem muito interesse em participar nas atividades, surgiam com boas ideias quando estimulados e conseguem fazer uma boa avaliação da sua comunidade, apontando problemas como a crise da habitação, desigualdade de género, violência, etc.” (NT26_30.10.2023). Tudo isto, em conjunto com a forma como são facilitadas as sessões, em inglês, ou seja, muitas vezes dificultando a interação e a possibilidade e a própria vontade de darem contributos e participar ativamente, faz-me

questionar se é possível um projeto com estas características, utilizando estes métodos, promover a participação dos jovens e ter um impacto significativo nos participantes.

No entanto, em relação à sessão presencial, a experiência foi significativamente mais positiva. Esta sessão foi dinamizada pela I., com o tema “Como promover e impulsionar a mudança”, durante a qual tive um contacto direto com o público alvo, permitindo-me compreender melhor as suas perspetivas relativamente ao tema e ao projeto, bem como conhecer o trabalho desenvolvido pelos jovens até ao momento. É relevante salientar que a turma havia sido dividida em três grupos, tendo cada um concebido e desenvolvido a sua própria proposta de projeto. Assim, durante esta sessão, pude participar ativamente prestando apoio individualizado a cada grupo, com o objetivo de os auxiliar a refletirem e aperfeiçoarem as suas ideias, analisando o problema que pretendem abordar, as causas e consequências associadas, bem como a solução e a transformação desejada. Nesta componente de grupos “(...) fiquei um pouco surpreendida porque os/as alunos/as demonstraram interesse em participar e deram contributos bastante interessantes. Porém, nota-se que não estão a gostar do projeto e é um esforço para eles.” (NT43_27.11.2023).

Sendo assim, a realização presencial da atividade possibilitou observar um maior grau de interesse e envolvimento por parte dos jovens. Contudo, tanto eu como a I., com o suporte da professora D., procurámos garantir a participação contínua deles e contrariar eventuais momentos de dispersão. Esta situação evidencia os desafios inerentes à intervenção com jovens, sublinhando a importância de considerar, ao longo de todo o processo, os seus interesses e especificidades, recorrendo a metodologias participativas que estimulem o envolvimento ativo e favoreçam a aprendizagem.

Por fim, foi realizada uma última sessão online com a intenção de efetuar uma análise retrospectiva do processo de desenvolvimento do projeto, considerando as atividades realizadas, as metas alcançadas e as aprendizagens adquiridas. Para além disso, o momento mais interessante e produtivo foi a apresentação das ideias de projetos dos vários grupos de jovens, onde houve a partilha de ideias e conhecimentos muito pertinentes, e ainda, o feedback da gestora do projeto, com sugestões de melhoria para a elaboração final dos projetos. Foi, também, realizado um questionário de avaliação final do percurso realizado por cada participante, a fim de dar luz às perceções e opiniões dos estudantes acerca do projeto, para que se possam adotar melhorias no futuro.

Infelizmente, não pude acompanhar a fase final do projeto e contactar diretamente com os parceiros e gestores do mesmo mas, considero que, de uma forma geral, a minha

participação no EuropEdges permitiu-me compreender as limitações que, por vezes, comprometem a eficácia dos projetos na aproximação ao público-alvo.

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

Entrevistas semiestruturadas

Relativamente à questão 2: “O que motivou a proposta deste projeto e o que pretendia com ele?”, os professores mencionaram que a motivação para este projeto partiu de um pedido de colaboração por parte dos mesmos, tendo em conta a parceria que mantêm há largos anos com a RS, onde participavam em ações isoladas inseridas em diferentes projetos: *“Nós, há vários anos que já lhe perdi a conta, temos feito uma parceria em que nós somos os únicos beneficiados, porque nós não temos dado nada mais do que as nossas especificidades pessoais e institucionais.”* (E1, p.1).

Neste sentido, surge também um destaque do E1 sobre a valorização do papel das ONGD na construção de sociedades mais justas e de um mundo melhor, o que é associado aos valores e missão da escola, tornando esta parceria um sucesso: *“Na verdade, as organizações não governamentais têm muita importância na sociedade, porque de uma forma muito concreta revelam a inquietação que muitas pessoas têm, no caso concreto, de vocês, em construir um mundo melhor, em fazermos a nossa parte para que a nossa civilização seja mais humana, mais justa, mais solidária.”* (E1, p.1).

A partir daí surgiu uma reflexão por parte de ambos os entrevistados acerca da semelhança de valores e modos de trabalho da RS com os do colégio e dos próprios professores, o que os estimulou a procurar mais este tipo de intervenções para as suas aulas, até porque o feedback dos estudantes vinha a ser bastante positivo:

“Por isso, nós gostamos de enriquecer as nossas aulas com causas, com instituições, com pessoas que sejam a mais-valia na formação dos nossos alunos. E, neste sentido, solicitar a colaboração da Rosto Solidário, para nós é uma tensão e uma experiência extraordinária. Não só eu e o E2 vibramos e sugamos até ao tutano cada coisa que é dita e feita por vocês, mas, ao mesmo tempo, achamos que os alunos entrarem em contacto com pessoas diferentes, pessoas que estão apaixonadas pela vida e pela construção de um mundo melhor, achamos que é uma mais-valia, é uma coisa fantástica.” (E1, p.1).

No que concerne à questão 3: “Pensando na experiência desde a criação até à sua implementação... como analisa a sua participação no projeto?”, os entrevistados refletem que o seu papel no decorrer das sessões é de alguma distância: *“A minha participação é tentar ser o mais discreta possível (...). A minha intenção é ter uma ação que eu estou lá, precisamente para vos absorver ao máximo.”* (E2, p.1). Contudo, como nota um dos entrevistados, parece haver algum equilíbrio no contributo para o projeto, visto que *“Há*

ideias que partem da Rosto Solidário. Há temáticas que partem de nós, docentes. E depois, há uma conjugação de estratégias.” (E1, p.1).

Neste sentido, identificam uma responsabilidade na sugestão de temas, na planificação de calendários, no estabelecimento de contactos, na conjugação de destinatários e espaços, e na realização de avaliações sobre os trabalhos realizados: *“Há ideias que partem da Rosto Solidário, a combinação dos destinatários e até dos espaços. No fundo, há uma planificação até de temáticas e calendário, no início de cada ano escolar. Pensamos nos temas e no público-alvo e depois temos contado com quase uma confiança cega na criatividade e imaginação que vocês têm (...)” (E1, p.2); “(...) a minha participação será mais ativa no sentido em que estabeleço os contactos convosco (...)” (E2, p.1); “Também já houve momentos em que nós fizemos uma avaliação, vamos sempre partilhando com aqueles que vêm cá estratégias, como é que podia correr melhor, algumas ideias que vamos trocando, mas é sempre uma avaliação muito positiva.” (E1, p.2).*

É de notar, ao longo do discurso de ambos a valorização do papel das ONGD na construção de sociedades mais justas e de um mundo melhor e, mais ainda, o E2 expressa a ideia de que as ONGD trazem algo de novo que os estudantes não encontram noutros contextos: *“(...) intenção é mesmo com que os alunos, desde o primeiro ano até o décimo segundo ano, abordem e, lá está, partilhem e tirem também algumas dúvidas que normalmente não é possível, nem em casa, nem em escola (...)” (E2, p.1).* Para além disso, a perspetiva positiva de ambos sobre o projeto, adicionando alguns excertos que expressam isso diretamente: *“(...) pedagogicamente, todos aqueles que têm vindo cá dinamizam os workshops com muita eficácia, cativam os alunos, há uma boa relação. No fundo, nós, enquanto docentes, o que fazemos é criar ambiente e criar contexto para que os alunos aproveitem ao máximo, porque tem sido muito bom.” (E1, p.2); “(...) depois deixámos literalmente, e ele também já o referiu, cegamente aquilo que é a vossa criatividade, imaginação, porque é mesmo da excelência.” (E2, p.1).*

No que diz respeito à pergunta 4: “Como avalia a adequação das estratégias de intervenção e processos de aprendizagem a uma perspetiva de Educação para a Cidadania Global? Em que medida?”, ambos os professores concordam que a visão progressista do colégio, que vai de encontro às atividades desenvolvidas no projeto, logo, são avaliadas com adequação e até como forma de fomentar essas práticas que os próprios almejam cada vez mais para as suas aulas:

“Na verdade, nós, por exemplo, temos uma sala de interioridade onde os alunos estão sentados numa almofadinha no chão, mesmo durante o tempo de aulas e fora das aulas, gostamos de sair com eles lá fora, fazer caminhadas, em breve faremos o caminho de Santiago, ou seja, nós vamos criando dinâmicas em que os alunos possam experimentar sensações diferentes, possam ter ambiente para serem eles próprios e tudo isso. Isto para falar que, de facto, além desta nossa preocupação, vemos essa preocupação muito evidente na Rosto Solidário, ou seja, normalmente a Rosto Solidário gosta de sair da sala de aulas, gosta de ambientes amplos, onde os alunos possam caminhar, possam sentar-se no chão, possam ir aqui ou acolá, porque há trabalhos a fazer em diferentes ambientes e isto é sempre muito interessante.” (E1, p.2-3).

Para além disso, ambos referem a importância da colaboração com voluntários do CES, no sentido de estimular o contacto com culturas diferentes, os quais, neste caso, são trazidos pela RS, uma vez que é uma experiência que faz parte do contributo enquanto voluntários do programa: *“Por isso, contamos sempre com a colaboração de pessoas tão diferentes que são vocês, de diferentes idades, de diferentes países, porque a presença de voluntários estrangeiros tem sido também um aspeto muito interessante.” (E1, p.1-2);*

“Recordo-me agora muito rápido da reação dos alunos na semana a seguir, quando vocês não estão. Por exemplo, do primeiro ciclo, que é um ciclo que eu estou mais, em que quando eles me veem a entrar sozinho na sala, eles ficam tristes, precisamente porque a última aula da semana passada foi convosco, ou porque traziam uma pessoa do Erasmus, ou porque vocês vinham, lá está, e depois com mil e uma estratégias.” (E2, p.2).

Tendo em conta as aspirações dos entrevistados, é referida, pelo E1, a importância de sair do espaço da sala de aula por forma a despertar curiosidade e motivar os estudantes:

“Sim, no caso concreto da nossa disciplina, nós tentamos ser criativos e originais e cativar os nossos alunos com coisas diferentes daquilo que é uma aula normal, numa sala de aulas onde os alunos estão sentados nos seus lugares. (...) Isto para falar que, de facto, além desta nossa preocupação, vemos essa preocupação muito evidente na Rosto Solidário, ou seja, normalmente a Rosto Solidário gosta de sair da sala de aulas, gosta de ambientes amplos, onde os alunos possam caminhar, possam sentar-se no chão, possam ir aqui ou acolá, porque há trabalhos a fazer em diferentes ambientes e isto é sempre muito interessante. Só isso já cativa os nossos alunos, porque é uma aula bem diferente em termos de conteúdo, como de dinâmica, de apresentação, de debate, de diálogo.” (E1, p.2-3).

Sendo assim, uma das estratégias que aparenta ser fundamental para os professores, é apresentada pelo E1 e refere-se à valorização do trabalho em equipa e dos momentos de reflexão ao longo das sessões: *“Eu vejo que a parte da partilha é sempre muito valorizada, em que os alunos, após um trabalho de grupo, estão, no fundo, a dialogar sobre as conclusões que foram tirando. Há sempre momentos de apresentação dos temas, mas depois trabalhos mais grupais e depois apresentação, depois conclusões finais. E eu acho que isso é muito interessante.”* (E1, p.2-3). Já o E2, revela entusiasmo pela utilização de inovações tecnológicas, também impulsionadas pelo colégio, indo assim ao encontro à própria visão progressista do mesmo: *“Vocês primeiro, há uns anos atrás, há uns valentes anos atrás, traziam umas folhinhas e agora, lá está, com as nossas tecnologias não se gasta papel, também temos esse cuidado e passamos a ter esse cuidado, e a verdade é que a avaliação dos alunos vai precisamente nesse sentido.”* (E2, p.2). É de notar que, a perceção dos professores de que os temas analisados nas sessões são temas necessários e pouco explorados tanto na escola como noutros contextos: *“De facto, nós precisamos de vocês para cativar esta malta, que cada vez menos pensa nestas coisas, fruto de uma sociedade que se acomoda nestas coisas, por outro lado, a verdade é que vocês fazem-nos pensar nestas coisas.”* (E2, p.2). Deste modo, isso também revela a opinião que têm acerca do importante trabalho das ONGD: *“Nós gostamos muito daquilo que vocês trazem e da forma fresca e arejada e muito simples, mas muito interpelante com que fazem as coisas e falam das coisas.”* (E1, p.3). Mais ainda, há uma ideia que se destaca ao longo do discurso de ambos, acerca da evidência de um trabalho continuado, de vários anos, que aparece como crucial para o trabalho desenvolvido hoje em dia.

Quanto à questão 5, alínea a: “Que aprendizagens ou eventuais mudanças foram proporcionadas por esta iniciativa enquanto professores?”, o E1 apresenta novamente a ideia de complementaridade que se destaca nos excertos de resposta à questão 1 e de colegialidade, ao encarar os profissionais da RS como colegas. Também, é indicada a ideia de grande aprendizagem:

“E por isso, como dizia há pouco, nós vibramos muito e gostamos daquilo que vocês fazem. É como se fossem verdadeiros professores, nossos colegas, na preocupação comum de proporcionar experiências de aprendizagem. E isso acontece com os alunos e acontece connosco. Temos aprendido muito e é interessante que nós intervimos nas próprias sessões que vocês organizam, dando uma achega, dizendo isto ou aquilo. E assim há uma complementaridade muito interessante.” (E1, p.3);

“É um bocadinho disto que eu acabei de dizer. Nós, eu e o E2, acho que ainda aproveitamos mais que os próprios alunos.” (E1, p.3). Quanto ao E2, na sua resposta é possível destacar algumas ideias sobre o que aprendem com o projeto, nomeadamente informação concreta: *“Olha, enquanto professor, de facto, eu fui aprendendo alguns dados concretos (...).” (E2, p.3).*

Mais ainda, ter a oportunidade de estar em contacto com aquilo que está a acontecer na prática e na atualidade, ou “no terreno” como referem, e com o qual demonstram ter pouco contacto, sugerindo, desta forma, uma perceção de que as ONGD estão mais próximas dessa realidade: *“A verdade é que nós depois vamo-nos, lá está, aquilo que eu dizia há bocadinho, vamos-nos restringindo aquilo que é o currículo, e ainda que nós queiramos continuar a estudar, depois com a rotina familiar, com mais isto, com mais aquilo, a verdade é que deixámos de... de estar no terreno.” (E2, p.3); (...)* *Ou então vamos socorrendo, e isto acho que é a palavra mesmo ideal, é socorrer-nos daquilo que são as práticas e as experiências de vida, por exemplo, da Rosto Solidário. (...) vocês têm profissões diferentes, mas sendo voluntários vocês convergem para aquilo que é a nossa mais-valia. Vocês, no fundo, trazem o mundo de lá fora cá dentro.” (E2, p.4).* Para além disso, refere uma ideia de motivação e inspiração através do trabalho que é feito pelas ONGD, no sentido de pensarem em mais e novas iniciativas para trazerem para o colégio, que promovam as ideias da ECG:

“Nós temos a preocupação de sabermos a quem entregar. É a nossa maior preocupação. E, no fundo, é, lá está, mais uma vez, concretizar aquilo que, no fundo, vocês também nos incentivam e que nós vemos. É possível, olhando para vocês, é possível nós, afinal de contas, trabalharmos e darmos um bocadinho do nosso tempo. Para estarmos com os outros.” (E2, p.3).

Em relação à questão 5, alínea b: “Que aprendizagens ou eventuais mudanças foram proporcionadas por esta iniciativa nos alunos que participaram?”, os professores fazem referência a uma ideia comum acerca do papel da ECG em “semear”, no sentido da sensibilização, demonstrando, ainda que não concretizem, que têm notado efeitos positivos nos estudantes: *“Nós dizemos muitas vezes que a nossa tarefa é semear, depois vamos ver como é que vai ser o fruto, como é que vai ser... O cultivo é muito bom. A terra acho que é boa. Eles são boa terra.” (E1, p.3); “Eu, pegando naquilo que o E1 dizia, de lançarmos as sementes, sim, concordo claramente com isso. A verdade é que eu acredito que o fruto vai nascendo.” (E2, p.3).* Tendo em conta que não indica concretamente os efeitos proporcionados pelo projeto nos estudantes, o E1 explica que considera impossível

prever o impacto, contudo, o que é possível determinar, isto é, o desenvolvimento das sessões, tem sido de grande qualidade pedagógica com foco nos estudantes:

“Agora, cada pessoa é um mundo complexo e nós nunca sabemos o impacto que cada frase, que cada ideia, que cada sorriso, que cada gesto pode ter em cada um deles. Agora, aquilo que nós temos a certeza é que aquilo que vocês nos têm trazido é de elevadíssima qualidade pedagógica, é a certeza de que aquilo que vocês fazem, não o fazem exteriormente, ou seja, sai-vos do coração, é preparado com muito carinho e é apresentado com muita delicadeza e com muito respeito e é por aqui que é o caminho.”(E1, p.3)

Neste sentido, volta a enfatizar o poder de reflexão e inspiração que é despertado nos estudantes, indo ao encontro, também, à sua opinião sobre o papel da ECG, referido anteriormente na resposta a esta questão: *“É despertar a curiosidade, é pôr a malinha a pensar e a conversar e é muito também a experiência que vocês têm de voluntariados, que vocês já fizeram noutros contextos, até internacionais.”* (E1, p.3). Deste modo, no que toca ao processo de aprendizagem dos estudantes, o professor revela uma ideia interessante de que esta iniciativa, ao trazer atores exteriores ao contexto da escola, é uma forma de combater o cansaço mútuo entre professores e estudantes, visto serem os mesmos há vários anos:

“E às vezes uma experiência, um sorriso, uma palavra que vocês têm feito, realizado, tenho a certeza que cai muito mais fundo, vai mais direto ao coração como se fosse uma flecha do que as nossas palavras, porque no fundo já somos só mais uma aula. Nós somos os mesmos professores destes alunos há vários anos e, por isso, às vezes temos a sensação de que não só nós nos cansamos deles como eles se cansam de nós. É inevitável, daí que quando nós temos este tipo de trabalho convosco é sempre uma coisa muito boa, não só para os alunos como para nós.” (E2, p.3-4).

Mais uma vez, é perceptível a complementaridade, que neste caso se refere às missões de ambas as instituições, o que parece ser um fator importante para compreender as entrevistas e o projeto em geral: *“E, por isso, há atividades, há dinâmicas que nós fazemos aqui no Colégio que, no fundo, vão ao encontro daquilo que vocês partilham connosco.”* (E2, p.3).

Relativamente à questão 5, alínea c: “Que aprendizagens ou eventuais mudanças foram proporcionadas por esta iniciativa na restante comunidade educativa?”, os entrevistados encontram-se em concordância e apresentam mudanças que se prendem com a dinâmica que é trazida à escola, visto que as sessões se concentram durante uma

semana para todos os estudantes: *“Impacto há, precisamente porque vocês mexem aqui com a nossa dinâmica. Nós, todo o Colégio sente, mesmo os outros professores sentem, quando nós trazemos para as nossas disciplinas pessoas de fora, que acaba por ser um bocadinho ingrato e nós brincamos um bocadinho com isso, porque já não são de fora, já são nossos.”* (E2, p.3); *“E por isso, até os porteiros já no fundo vos recebem, acho eu, de uma forma diferente. E pronto, é um bocadinho isso. Que mexem no Colégio, com a dinâmica do Colégio, sim, claramente.”* (E2, p.4). Desta forma, surge novamente a ideia de complementaridade, neste caso, no sentido de parceria que foi criada entre as instituições: *“(...) porque já não são de fora, já são nossos. Vocês já são nossos. E por isso é que temos todo o gosto em que vocês estejam naquilo que é nosso.”* (E2, p.3).

Para além disso, apesar de pouco explorados, são sugeridos efeitos ao nível das práticas institucionais, nomeadamente o facto de compreenderem que é possível arranjar tempo para sair da rotina, vendo isso como uma mais valia para os estudantes e professores, como foi referido ao longo das entrevistas:

“Vocês entram no nosso espaço, na nossa vida. E eu acho que isso é uma grande aprendizagem e eu acho que é uma grande lição para os outros. Há algumas disciplinas que, para fazer alguma coisa, têm de criar um horário diferente, têm de criar uma visita de estudo. É tudo extra. Vocês não é extra, vocês é intra. Vocês entram nas nossas coisas, lá está. E acho que a própria direção do Colégio sente isso.” (E2, p.4).

Por forma a fundamentar as aprendizagens e mudanças nos estudantes, o E2 refere uma outra iniciativa proporcionada pelo colégio, o “Banco Alimentar”, que também foi um sucesso, devido ao exemplo do trabalho que é feito pelos profissionais da RS, com os quais contactam. Neste sentido, é perceptível o contributo positivo do trabalho da RS para além da intervenção no projeto em concreto:

“E dou-vos este exemplo: o Banco Alimentar, com o qual também já fazemos uma parceria há algum tempo, a verdade é que, nos inícios, foi um bocadinho complicado, mas a verdade é que eles começaram a perceber, e se calhar, lá está, com a vossa insistência e com a vossa forma de estar, começaram a perceber que até não será muito complicado ser voluntário, ainda que seja por uma hora.” (E2, p.3).

No que diz respeito à pergunta “Pensando na experiência com este projeto desde a criação até à sua implementação... o que mudaria e o que manteria numa futura edição deste projeto?”, os professores revelam alguma dificuldade em responder, sendo que consideram que o trabalho realizado até ao momento é irrepreensível e demonstram

interesse em manter a parceria da mesma forma: *“Eu não sei o que dizer. Nós gostamos muito daquilo que vocês fazem porque cada ano que vêm fazem sempre coisas diferentes, ou seja, não há monotonia, não é mais uma daquelas cenas que já fizeram.”* (E1, p.4); *“Eu manteria a parceria. Sinceramente, lá está, algumas de vocês dizem-nos e fazem-nos perguntas: “Mas, oh professor, o que é que nós podemos fazer?” Quando nós dizemos, para vocês o fazerem, não é não queremos fazer as coisas. É, de todo, nós aproveitarmos ao máximo aquilo que vocês nos trazem.”* (E2, p.4).

No que diz respeito à questão 7: “Como veem o papel da Educação para a Cidadania Global nas escolas?”, o E1 enfatiza a importância do papel da escola na formação integral dos estudantes, associada à educação familiar, sendo que ambas têm de ter um objetivo comum: “educar cidadãos para a sociedade igual ao mundo de hoje”, sendo que as ONGD podem ser um elo de ligação para a colaboração entre todas as partes:

“Ou seja, na verdade a escola não é uma instituição à parte, mas é uma das instituições importantes na formação integral dos alunos. E neste sentido, sem dúvida que a família é muito importante (...) Nós colaboramos com as famílias e existimos por causa delas. Mas temos a preocupação da sociedade. Nós queremos educar cidadãos para a sociedade igual ao mundo de hoje, e, neste sentido, as ONGDs, que é o vosso caso, são aquela pedra de toque que faz toda a diferença porque vocês (...) têm esta coisa que a nós nos diz muito, que é o desejo de construir um mundo novo, de tentar destruir ideias feitas, de ir semeando maneiras revigoradas de transformar o mundo e a pessoa a partir de dentro. (...) A colaboração entre as várias instituições é uma mais-valia. Sentimo-nos todos integrados e todos a trabalhar para o mesmo, como se fôssemos todos a mesma equipa.” (E1, p.4-5).

Neste sentido, o E2 exprime a sua opinião sobre a importância da ECG e refere como os seus valores são tidos em conta no projeto educativo do colégio, também, refletindo, mais uma vez, sobre a complementaridade no que diz respeito aos valores e missão das instituições: *“O papel da cidadania é, na minha opinião, cada vez mais fundamental. Aqui no colégio é uma aposta, acho eu, ganha. E é para manter, precisamente tem a ver com aquilo que eu dizia há bocadinho. O nosso fundador foi um humanista e o projeto educativo do colégio está ali, centrado, precisamente nestes valores.”* (E2, p.4). Sendo assim, o professor manifesta insatisfação sobre o papel que a disciplina de Educação para a Cidadania tem, na maioria das escolas, uma vez que na sua perceção, a missão tem sido negligenciada e o tempo para ela destinada é utilizado para questões irrelevantes à ECG: *“Agora, infelizmente, a disciplina de cidadania nas escolas, e pensando assim em alguns*

colegas, a verdade é que ela, infelizmente, está a ser ocupada para outras coisas, digamos assim, burocráticas, ou de gestão de problemas disciplinares, ou para marcar faltas aos alunos, ou então porque dá jeito ao professor ter aquela aula para outra disciplina.” (E2, p. 4-5). Porém, mostra-se feliz pela disciplina de Educação para a Cidadania, no colégio, poder socorrer-se de atividades e estratégias diversificadas, nomeadamente da parceria com a RS: *“A verdade é que no colégio de Lamas a disciplina está a funcionar com o currículo que é o programa nacional, claro que com atividades e estratégias completamente diversificadas. E aí vocês entram também. Por isso é que nós aqui dinamizamos ou na disciplina de moral, ou na EPS, ou na disciplina de cidadania.”* (E2, p.5).

Por último, em resposta à questão 8: “E como veem o papel das escolas enquanto atores de Educação para a Cidadania Global?”, o E1 demonstra a opinião que a escola, enquanto instituição, cada vez mais pretende fazer parte da formação integral das pessoas e colaborar com projetos de ECG:

“A escola enquanto instituição, sim [procura estes projetos]. A nossa escola procura e quer. Acredito que as escolas também o querem. (...) Espera-se e deseja-se que os professores motivem e ponham os alunos a pensar e a trabalhar nestas coisas do ser humano em sociedade, o sermos realidades sociais. O todos fazermos alguma coisa para que a sociedade seja melhor. E, por isso, a escola cada vez se abre mais à sociedade, não é uma realidade isolada e, à parte, cada vez se abre mais, sem dúvida.” (E1, p.5).

Já o E2 refere que a escola deveria ter apenas uma parte da responsabilidade sobre a formação das pessoas, ao invés do que acontece na realidade: *“Olha, o papel tem sido ingrato, na minha opinião. Porque a família, claro que há exceções, mas a família está cada vez a colocar-se mais de parte naquilo que são os seus compromissos e as suas obrigações, e está a passar essa responsabilidade para a escola.”* (E2, p.5). Deste modo, enfatiza a necessidade de uma boa relação e interação entre a escola e o seio familiar:

“E eu tenho uma imagem, numa outra área em que eu faço voluntariado, digamos assim, que é a imagem de um barro, quando os nossos alunos chegam à nossa beira com um barro fofinho, nós família, nós alunos, nós colégios, seja quem for, nós conseguimos moldar e trabalhar. O problema é que o barro às vezes chega completamente seco, e aí não dá para fazer nada, por isso, a escola é apenas um complemento daquilo que é a família. Se esse complemento já não vem ou vem seco, exatamente como o barro, não dá para fazer nada. Tem de haver aqui uma harmonia entre aquilo que é a obrigação da família e a obrigação da escola. Se isto for complementar, é o ideal. Se não for, acaba por ser ingrato.” (E2, p.5).

Grupo de discussão focalizada

No que concerne ao envolvimento no projeto Parcerias Locais, todos os estudantes que colaboraram neste grupo de discussão focalizada, participam desde o início, ou seja, há 2 anos consecutivos.

Relativamente à questão: “De uma forma geral, o que gostavam de destacar sobre a experiência neste projeto?”, os estudantes avaliam muito positivamente a experiência destacando a originalidade das atividades *“Acho que também é divertido, é novo, vocês virem com atividades como, por exemplo, como a que o Estudante 4 disse, da representação da família e das que eu me lembro mais é a dos tópicos.”* (E1, p.4). Assim, referem a importância das metodologias participativas utilizadas e a forma como a interação feita os motiva mais em comparação a uma aula tradicional: *“Pronto, eu acho que o que eu destacaria era a maneira como vocês pegam nos temas e falam sobre eles. Por exemplo, não ficam uma hora a olhar para o ecrã, a ler coisas, ficam a fazer atividades interessantes connosco. E também os debates, como houve aquela vez (...)”* (E4, p.3).

Para além disso, um dos estudantes destaca a resiliência da equipa da RS, uma vez que há turmas, nomeadamente esta, que têm alguns grupos mais impertinentes. No que concerne à pertinência das atividades, os estudantes expressaram uma opinião geral de que os temas abordados são muito pertinentes e atuais, referindo a necessidade dos momentos presenciais no sentido de uma melhor apropriação e reflexão crítica e pessoal: *“Nós corremos o dia todo e eu acho que ter esse momento, vocês virem cá e alertar-nos, eu acho que já nos faz pensar.”* (E3, p.4)

Em relação à adequação das estratégias de intervenção e processos de aprendizagem utilizados, os mesmos foram elogiados pelos estudantes, demonstrando entusiasmo pelos métodos participativos, interativos e dinâmicos, uma vez que os fazem sair da zona de conforto e, assim, deixam uma maior marca: *“Por exemplo, eu lembro-me que o último que vocês fizeram em novembro, não foi? Que foi fazer um teatro, apesar de nós não estarmos muito confortáveis com isso. (...) Mas marcou-me no sentido em que, por eu estar mesmo inserida na atividade, e por ser uma coisa tão diferente(...)”* (E5, p. 4). Para além disso, um estudante destaca que estas atividades são uma boa forma de tirar dúvidas e levar à reflexão, uma vez que são envolvidos num processo e *“Muitos de nós estamos calados, não apresentamos sequer as dúvidas. E acho que isso também foi uma boa maneira de nos mostrar, pôr-nos à prova também.”* (E5, p. 5)

Quando perguntados “O que consideram que aprenderam ou que mudaram em vós (ou não) por terem participado neste projeto?”, os estudantes relataram mudanças de comportamento e uma maior consciencialização sobre questões ambientais, como o desperdício de água e a reciclagem, e ,também, questões sociais, como o uso de roupa em segunda mão. Para além disso, os estudantes consideram que, para a transformação social que o projeto tem em vista, é importante falar da forma como se sentem mais mobilizados para consciencializar familiares e amigos sobre os temas abordados:

“Então, acho que foi uma discussão positiva em casa sobre o tema. Impulsionou a que eu voltasse a falar no tema.” (E2, p.7); “Eu, por exemplo, eu ainda não cheguei a comprar nada, mas já vendi muita coisa e amigos próximos, a minha irmã, a minha namorada e assim, também já têm, os meus pais já estão consciencializados para isso. (...) foi algo que ficou bastante, uma coisa boa e eu tentei passar às outras pessoas também.” (E5, p.6).

No que diz respeito à logística das ações de sensibilização realizadas, os/as alunos/as demonstraram preferência por atividades curtas pois permitem uma maior reflexão sobre o sucedido, uma vez que “(...) ao fazerem assim atividades mais curtas, os temas ficam-nos mais na cabeça e dão-nos mais tempo para conseguirmos pensar realmente o que é que se passou nesse dia.” (E4, p.8). Mais ainda, consideram ser mais proveitoso a forma como a RS opta por atividades espaçadas ao longo do tempo, pois permite que a cada vez retomem ao que detiveram e refletiram anteriormente, por exemplo: *“Quando vocês vêm outra vez, é: ah, vamos falar disto! Não é com conotação negativa ou positiva sequer, mas é mesmo, ok, vamos voltar a falar disto, vamos voltar a lembrar.” (E2, p.8); “Eu acho que prefiro que seja assim, que tenhamos várias sessões com vocês, do que ser uma coisa muito massuda (...)” (E1, p.7).*

Relativamente ao trabalho da RS na consideração das sugestões dos estudantes, apesar da maior parte não ter sentido necessidade de participar nessa parte dos formulários de avaliação, os restantes estudantes sentiram que as suas sugestões foram tidas em atenção para melhorar as atividades ao longo do tempo, por exemplo: *“Uma coisa que nós não tínhamos tanto acesso foi, por exemplo, acho que ouviram a minha sugestão. Lá está, os temas sobre as vocações, as profissões.” (E2, p.9)*

Tendo em conta toda a conversa ao longo do grupo de discussão focalizada, no que concerne às sugestões de manutenção para uma futura edição do projeto, os/as alunos/as apontam para as vantagens em manter o formato interativo e prático das atividades. Contudo, acerca das mudanças para uma futura edição do projeto, os/as

estudantes apresentaram duas sugestões, a primeira, uma melhoria relacionada com a busca por temas direcionados a problemas dos jovens/vida adulta, incluindo assuntos como literacia financeira, política e habilidades sociais. Neste sentido, é de notar que os/as jovens deste grupo se encontram com 17 anos de idade e frequentam o 12º ano de escolaridade e, por exemplo, como exprimiu a Estudante 4:

“Como a Estudante 2 já referiu, eu optaria por focar mais em temas atuais. Temas que nós não falamos na escola. Não estou a dizer que estes temas sejam maus de todo, porque não são. Porque até já nos ajudaram a perceber melhor sobre cada um. (...) Mas, pelo menos eu, sinto-me um bocado perdido quanto ao como é que vai ser daqui a uns meses, ou quando acabar o secundário. Mesmo a nível de votar, impostos, como é que isso tudo vai funcionar, é um bocado diferente. Portanto, se calhar, optar por ir variando, não que isto esteja mau, dizer assim soa mau, mas ir variando um bocado os temas, que sejam mais do nosso gosto, por assim dizer.” (E4, p.10).

Sendo que, esta visão é refletida ao longo do grupo de discussão focalizada e os estudantes revelam um interesse em verem estes assuntos serem levados para todas as escolas, visto que é uma preocupação para todos os/as jovens na mesma situação e sentem que

“(...) era interessante fazer uma introdução à vida adulta. Acho que é basicamente isso que está em causa! Porque na escola, na televisão, e assim, não há nada que nos ensine... Eu, por exemplo, não sei fazer um IRS! (riso)” (E5, p.13), e é uma necessidade “Para diminuir um bocadinho o choque que nós vamos ter em termos de prioridades, e coisas em que vamos ter que pensar, porque vai ser muito diferente...” (E2,p.13).

Em segundo lugar, um estudante sugeriu a realização de discussão em grupos mais pequenos permitindo um ambiente mais seguro e confortável para a partilha de ideias:

“E eu acho que, por exemplo, em todos os workshops que vocês fizeram, eu lembro-me que vocês vieram sempre aos pares. E numa turma mais brincalhona, ou mesmo, em qualquer turma, eu acho que era uma coisa muito mais íntima e eu acho que se envolviam mais as pessoas se por exemplo, pegassem numa turma e dividissem a meio. (...) Eu acho que nós, enquanto alunos, enquanto os clientes do workshop, acho que nos íamos sentir mais integrados e se calhar, mais seguros, para realmente estarmos ali focados a dizer o que pensamos, o que sentimos.” (E5, p.11)

Quando perguntados “Da vossa experiência ou do que conhecem, este tipo de iniciativas é comum nas escolas? O que achariam importante que acontecesse no futuro?”, os estudantes desejam que este tipo de iniciativas seja mais comuns nas escolas e refletem na experiência positiva e excecional que o colégio lhes oferece tendo em conta que *“Acho que o nosso colégio tenta inserir muito estas atividades de preparação, ou reflexão. Mas*

eu tenho noção que, por exemplo, se formos para uma escola pública, por exemplo, a Escola Secundária da Feira, não há nada disso. E se houver, é raramente e não será tanto com a incidência que nós temos, ou com a frequência que nós temos.” (E5, p.12).

Ainda assim, no que diz respeito às atividades realizadas no colégio, os estudantes consideram que apesar de serem trazidas boas iniciativas, o formato em que são realizadas fica aquém daquilo que foram habituados pela RS, como por exemplo: *“Sim, nós temos atividades, mas estas aqui, na minha opinião, são melhores, da maneira como vocês fazem... Interagem mais connosco. Se vier cá a GNR, ou vamos ao Auditório e só estamos a ouvir, ou já usaram um PowerPoint.” (E1, p.12); “Esta parte da interação connosco, não. Por exemplo, falarem ou lerem uma apresentação, existe. Mas esta maneira de interagirem connosco, não. E é bom ter algo assim.” (E4,p.11).*

Por fim, surgiu uma reflexão interessante sobre o desejo de participação em projetos semelhantes, em projetos de voluntariado ou iniciativas que os preparem para a vida adulta e os equipem com habilidades que a escola ainda não os consegue fazer experienciar, sendo que é possível compreender a forma como a apreciação pela interação e pelo trabalho dos facilitadores deste projeto é um grande fator de motivação para este interesse:

“Eu acho que, eu pelo menos, eu sinto uma grande vontade, por exemplo, de algum dia fazer alguma espécie de voluntariado. E eu sei que a vossa organização, de certeza que, precisará de ajuda em algum aspeto qualquer. Por exemplo, alunos de 12º ano, num segundo semestre, num primeiro... Eu acho que era uma cena fixe, uma semana, uma vez por semana, durante um mês ou assim, ir ter com vocês e ajudar-vos no que fosse preciso. Por exemplo, um projeto de voluntariado, nem que fosse, não só com vocês, de ir ajudar num projeto qualquer, acho que nos poderia trazer boas vantagens.” (E5, p.12)

Capítulo 6 - Reflexão sobre a experiência de estágio curricular

A experiência de estágio curricular iniciada em setembro de 2023 e concluída em dezembro do mesmo ano, partiu de uma inserção no contexto e nas dinâmicas da Rosto Solidário de forma muito positiva, seguida do envolvimento e participação em diversas atividades e projetos, e a consequente oportunidade de contactar com diversos públicos e profissionais da área da EDCG. Deste modo, ao longo de todo o processo fui refletindo acerca das práticas institucionais da organização enquanto ONGD e das ações desenvolvidas nas várias áreas de intervenção que alberga.

Como é referido ao longo do presente relatório, um grande destaque desta experiência foi a participação num projeto de intervenção em ECG, o Parcerias Locais, nomeadamente no planeamento, preparação e implementação de sessões de consciencialização acerca dos ODS e da Agenda 2030, com estudantes desde o primeiro ao terceiro ciclo. Depois de alguma frustração com outras experiências com o mesmo público-alvo, esta oportunidade possibilitou o contacto com um contexto repleto de possibilidades e potencialidades, despertando em mim uma reflexão profunda acerca das perceções e experiências dos estudantes e de professores em projetos de Educação para a Cidadania Global em contexto escolar. Neste sentido, para além da intervenção com o projeto, senti a necessidade de realizar duas entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pela promoção do projeto na escola, assim como um grupo de discussão focalizada com estudantes de uma turma de terceiro ciclo dessa mesma escola.

Com efeito, a realização das entrevistas e do grupo de discussão focalizada permitiram-me responder a diversas questões no que diz respeito à análise e reflexão das experiências dos intervenientes deste projeto e relacioná-las com a literatura. Tendo em conta que a colaboração entre as duas instituições (a Rosto Solidário e a escola em que o projeto Parcerias Locais se implementou) partiu dos professores, estes revelaram uma enorme valorização do papel das ONGD na construção de sociedades mais justas e de um mundo melhor. Tornou-se evidente no contacto com estes professores a necessidade de levar novas perspetivas e formas de pensar para a escola, principalmente pelo entendimento de que os estudantes não exploram estas temáticas noutros contextos das suas vidas. Para além disso, um dos grandes objetivos dos docentes com a participação no projeto foi a necessidade de observarem e aprenderem com os profissionais da RS, as estratégias utilizadas para abordar as temáticas da Cidadania Global.

Neste sentido, tanto os professores como os estudantes, não só consideram os temas de elevada pertinência e atualidade, como demonstraram uma enorme satisfação com as metodologias participativas, interativas e dinâmicas, baseadas na ENF, utilizadas. No GDF, os alunos destacam uma maior motivação relativamente às aulas tradicionais, consideram que as atividades os desafiam a sair da zona de conforto e a confrontarem-se com novas visões da realidade, atividades estas que se tornam mais marcantes, resultando num maior envolvimento no processo e atribuição de significados, tal como apontam Coelho et al. (2023). Relativamente às perceções dos professores, estes revelaram entusiasmo pela criatividade, imaginação e inovação tecnológica nas estratégias da ONGD, valorizando também o trabalho em equipa e os momentos de reflexão e diálogo, algo que implementam nos seus métodos de ensino e que apresentam resultados muito positivos. Mais ainda, transmitem a visão positiva que têm sobre a relação que os profissionais da ONGD criam com os estudantes, assim como a ideia de poderem ver “novas caras”, nomeadamente com a presença de voluntários (do CES, no caso da RS), procurando conhecimento e visões a partir de diferentes culturas, o que dá luz à perspetiva de que “o cruzamento entre a prática e a formação em ED toma corpo e relevância, sobretudo, através da intervenção de estudantes estagiárias/os, como fontes de dinamismo e de “novos ares”” (CIDAC & FGS, 2023: 73).

Para além do debate, já presente nas suas estratégias educativas, os docentes dão importância às práticas progressistas, que os próprios almejam ter nas suas aulas, por exemplo, com a necessidade de sair do espaço da sala de aula como forma de motivar e despertar curiosidades nos estudantes. Estes dados vão ao encontro das conclusões exploradas noutros estudos sobre a ECG em meio escolar, que sugerem que os espaços não-letivos são entendidos como espaços de horizontalidade, geralmente de participação “livre” e desejada pelos estudantes (CIDAC & FGS, 2023).

Ao contrário do que aponta o estudo promovido pelo CIDAC e pela FGS (2023), referido anteriormente, esta escola aparenta ser um contexto privilegiado, onde já existem espaços e mecanismos de discussão, de partilha e de participação. Contudo, os professores entrevistados consideram que, de certa forma, se restringem ao currículo e, apesar de quererem estudar e atualizarem-se constantemente, revelam dificuldade em fazê-lo devido ao peso da rotina e de todas as responsabilidades a seu cargo, indo ao encontro ao que é referido no mesmo estudo. Deste modo, a colaboração com a RS é considerada uma oportunidade única de contacto com o que está a acontecer “no terreno”, na prática e na atualidade. Neste contexto, é também a disciplina de Educação para a

Cidadania que permite socorrerem-se de atividades e metodologias diversificadas, nomeadamente a parceria com a RS, no entanto, os docentes manifestam insatisfação sobre o papel que a disciplina tem na maioria das escolas. Contribuindo para o debate apresentado no primeiro capítulo do presente relatório, os professores entrevistados referiram como a missão desta componente curricular tem sido negligenciada e o tempo para ela destinada é utilizado para questões tidas como “irrelevantes” à ECG.

No que concerne a mudanças comportamentais, os estudantes apontam para uma maior consciencialização sobre as questões sociais e ambientais abordadas a partir dos ODS, e falam das formas como se sentem mais mobilizados e informados para sensibilizar e partilhar conhecimento com familiares e amigos no sentido da transformação social. Logo, pode aferir-se que o objetivo central do trabalho da ONGD em contexto escolar parece ser conseguido. Porém, os docentes consideram impossível medir o impacto e os efeitos proporcionados pelas atividades, corroborando a ideia que o público toma conhecimento que tem o direito de participar, mas esse conhecimento pode ficar no nível abstrato e prescritivo, para a cidadania fora da escola (CIDAC & FGS, 2023).

Tanto nas entrevistas como no GDF, esteve presente a ideia comum do papel da ECG em sensibilizar, colocando em primeira instância a reflexão crítica e pessoal, procurando iniciar conversas que necessitam, também, de se exteriorizarem do contexto escolar. Neste sentido, os professores descrevem a escola como uma instituição que cada vez se “abre” mais à sociedade, que não pretende ser uma realidade isolada, mas co-construir responsabilidade e compromisso, nomeadamente com a família. Mais ainda, os entrevistados sentem que o contexto escolar pretende cada vez mais fazer parte de uma formação integral das pessoas, necessita de complementaridade com os restantes agentes educativos e colaborar com projetos de EDCG, com o objetivo comum de “educar cidadãos para a sociedade igual ao mundo de hoje” (E1).

Desta forma, as ONGD aparentam ser um elo de ligação para a colaboração entre toda a comunidade educativa, sendo que o envolvimento de todos os intervenientes é apontado como consequência de uma longa parceria entre a escola e a RS. Assim como é referido na literatura, os estudantes revelam a importância da relação de parceria entre as duas instituições no sentido de tornar as experiências mais relevantes e produtivas, para o seu contexto específico, ao longo do tempo, fortalecendo um trabalho significativo para todos os envolvidos, nomeadamente dando pistas para futuros projetos da ONGD no contexto escolar.

Como foi mencionado no segundo capítulo, as fragilidades apontadas à Educação para a Cidadania podem ter como explicação desde o pouco conhecimento da sociedade em geral sobre a componente curricular, a formação insuficiente de alguns docentes para lidar com os domínios, os desafios das novas metodologias propostas e a dificuldade de ser interiorizada como uma componente que “deve estar embutida na própria cultura de escola, assente numa lógica de participação e de corresponsabilização” (ENEC, 2017: 5).

Porém, é de notar que a vulnerabilidade desta componente curricular

“(…) também se reveste como uma oportunidade para estas áreas e para que a discussão sobre o seu papel transformador salte da esfera “privada” de algumas salas de aula para a esfera pública da sociedade em geral, questionando princípios, valores, metodologias, planos de formação, etc., procurando ultrapassar resistências provocadas quer por desinformação quer por diferentes visões do mundo” (CIDAC & FGS, 2023: 62).

Sendo assim, por um lado, tendo em conta o papel central do professor na consecução da Educação para a Cidadania nas escolas, e por outro lado, a vulnerabilidade da sua atuação devido à falta de conhecimentos na área, considero premente uma participação ativa das escolas em projetos de EDCG, especialmente projetos que incluam formação contínua de docentes e apoio aos mesmos no decorrer das iniciativas. Deste modo, as OSC colaboram na própria formação, uma vez que trazem conhecimentos sobre as metodologias e visões diferentes que os docentes procuram, sejam metodologias de ENF, novas linguagens, ou até novos pontos de partida das práticas pedagógicas motivadas pelas necessidades específicas do contexto. Para além disso, estas organizações podem promover a formação de assistentes operacionais para o seu envolvimento nos processos de aprendizagem e, também, promover espaços de discussão e formação, abertos à família, a fim de trabalharem competências de participação, diálogo e confiança para se envolverem nas atividades e projetos da escola de uma forma construtiva e positiva.

Para isso, é relevante dar uso aos espaços não-letivos existentes nas escolas para dar maior visibilidade e reconhecimento ao trabalho que é desenvolvido em Educação para a Cidadania e, também, para reforçar a ligação entre a escola e a comunidade exterior, realizando, por exemplo, atividades abertas à comunidade. Como é sugerido pela literatura, espaços educativos como as bibliotecas são ótimos pontos de dinamização e de estabelecimento de pontes com as temáticas de ECG, transversalizando-a para toda a escola.

Deste modo, é necessário procurar, dentro da comunidade educativa, uma visão político-pedagógica próxima da ECG que permita uma colaboração com organizações da sociedade civil e outras entidades dos territórios, como os municípios e entidades de formação inicial e contínua, no sentido de incentivar, por um lado, ações concretas dos docentes nas suas escolas e, por outro lado, reforçar as parcerias da escola com a comunidade através da realização de projetos de intervenção com a participação de toda a comunidade educativa.

Além disso, surgem ainda outras fragilidades associadas aos projetos de EDCG nas escolas, que pude observar e refletir no trabalho de projetos ao longo da minha experiência na RS. Principalmente ao participar nas reuniões de equipa e em diálogo com as gestoras de projetos, fui tomando conta da tensão resultante da dificuldade em conciliar diversas tarefas, da sobrecarga de trabalho, dos diferentes níveis de compromisso e responsabilidade, bem como da necessidade de cumprir prazos na entrega de materiais. Também percebi os desafios associados à manutenção de uma comunicação clara e objetiva entre entidades parceiras com perfis tão distintos, e as consequências que esses fatores podem ter no bom desenvolvimento dos projetos.

Assim, compreendi que o trabalho em projetos exige uma gestão cuidadosa face à complexidade, à incerteza e à necessidade constante de flexibilidade e adaptação. Durante o meu período de intervenção na organização, observei a forma como a equipa enfrentava os desafios inerentes à gestão dos projetos, sempre com um forte espírito de entreajuda e cooperação. Essa experiência permitiu-me valorizar a importância da organização, da comunicação, da flexibilidade e do trabalho em equipa.

Considero relevante destacar que o meu contacto com projetos na área da ECG me levou a perceber uma certa resistência em acolher iniciativas com abordagens diferentes, que não proporcionem a mesma sensação de segurança e controlo, isto é, há alguma relutância em desenvolver projetos voltados para públicos não escolares e em contextos fora do ambiente educativo formal o que demonstra a dificuldade em lidar com a instabilidade e a incerteza, conforme apontam Coelho et al. (2023). É de notar que, limita a expansão da área de ECG e a sua afirmação enquanto processo de transformação social, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, no que se refere às limitações do trabalho em projetos, nomeadamente em contexto escolar, diversas vezes foi apontada a questão da falta de continuidade dos projetos como uma inquietação na equipa da RS, assim como

preocupações com a sustentabilidade financeira deste setor, sendo que estão interligadas. Esta visão está de acordo com Coelho *et al.* (2023: 34), que afirmam que “para além do montante insuficiente, as limitações do modelo decorrem, em boa parte, da lógica de cofinanciamento por projetos e com reduzida duração (em média, dois a três anos por projeto). Este cenário dificulta o alargamento e fixação de equipas (tipicamente, já de si, muito reduzidas), a aposta em processos educativos de continuidade e o impacto duradouro da intervenção, conduzindo a uma maior burocratização e tecnicidade da EDCG”.

Sendo assim, tendo em conta as perceções partilhadas pela equipa de projetos, a curta duração das iniciativas compromete a sua sustentabilidade, uma vez que o tempo limitado contacto com os participantes dificulta o desenvolvimento da autonomia necessária para que possam dar continuidade às ações propostas. Mais ainda, tal como é explorado no primeiro capítulo, as iniciativas de ECG, geralmente, envolvem os estudantes apenas na fase de implementação, tendo, consequentemente, pouco eco no contexto escolar. No GDF realizado, os estudantes referem a sua preferência por atividades como as realizadas no projeto Parcerias Locais, isto é, curtas mas contínuas no tempo. Deste modo, cada turma participa numa atividade de duração de uma aula, semestralmente, o que, para os participantes, é o tempo ideal para refletirem sobre o sucedido nas ações e, ao mesmo tempo, para retomarem ao que detiveram sem ser cansativo.

Assim, compreendo que, para que um projeto seja verdadeiramente um instrumento de mudança social, capaz de gerar um impacto duradouro e promover uma transformação significativa, é essencial ultrapassar a lógica de ações pontuais e investir em programas de financiamento de longo prazo (CONCORD, 2018). Só dessa forma é possível consolidar as intervenções e criar relações de parceria de forma a envolver toda a comunidade do contexto em questão e, ainda, fortalecer a autonomia das pessoas participantes e assegurar a continuidade do impacto social alcançado.

Considerações finais

No que diz respeito a esta parte final do relatório, apresento algumas considerações finais, onde reflito acerca da intervenção realizada na Rosto Solidário das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas a partir desta experiência, e os seus principais contributos para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Desde logo, a modalidade de estágio inseriu em si um tanto de relevância como de potencialidades, a nível profissional e pessoal. Neste sentido, a experiência de estágio curricular revelou-se, efetivamente, crucial pois constitui-se no ponto de interseção entre a ação prática e a reflexão teórica, no qual um profissional precisa olhar de forma crítica a realidade que o rodeia. O contacto direto com a realidade de uma ONGD proporcionou-me uma compreensão aprofundada do seu modo de funcionamento e da forma como atua junto da comunidade, permitindo-me observar de perto o impacto do seu trabalho. Embora não tenha tido a oportunidade de acompanhar um projeto em todas as suas etapas, ou seja, desde a conceção até à avaliação final, pude participar ativamente nos processos de construção e desenvolvimento de diferentes iniciativas. Essa experiência possibilitou-me conhecer as várias fases da intervenção socioeducativa e compreender os desafios específicos que emergem em cada uma delas.

Tal como em qualquer intervenção socioeducativa, é necessária uma sensibilidade na compreensão dos sujeitos e do próprio contexto, de forma a trabalhar com as pessoas e não para ou apesar delas (Menezes, 2010). Nesta perspetiva, começo por ponderar sobre o papel crucial da cultura organizacional da RS e a forma como todos os trabalhadores e colaboradores têm os seus comportamentos e decisões alinhadas com os princípios, visão e missão da organização. Deste modo, a empatia e a compreensão foram elementos presentes ao longo de toda a experiência, os quais considero essenciais para uma integração na organização, como também exemplos para uma futura profissional em Ciências da Educação.

Atendendo a este princípio, o profissional de Ciências da Educação deve pautar-se de um conjunto de valores que acompanhem uma boa prática, como é o caso da escuta ativa e do observar para além do observável, de modo a possibilitar uma interação mais próxima e significativa com o contexto de intervenção. Neste sentido, a observação participante neste contexto permitiu-me articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica com a prática desenvolvida pela organização,

compreendendo desde a relevância da planificação, da gestão eficiente dos recursos e da avaliação contínua para a concretização de projetos sociais, reconhecendo também a necessidade permanente de adaptação e reformulação perante os desafios que emergem ao longo do processo. Para além disso, o contacto com os diferentes atores sociais envolvidos, desde os/as técnicos/as da organização até às pessoas participantes nos projetos, ampliou a minha compreensão sobre a complexidade da intervenção social e sobre os múltiplos fatores que influenciam o seu sucesso.

No decorrer do estágio, tive a oportunidade de observar e refletir sobre as potencialidades, os limites e os desafios inerentes à intervenção no âmbito da Educação para a Cidadania Global. Foi possível compreender que a ECG desempenha um papel essencial na promoção de uma cidadania ativa e crítica, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais ao longo da vida, e na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, a nível local e global. Contudo, consegui identificar também diversos desafios, nomeadamente, no que concerne as preocupações com a falta de investimento na área e em programas de financiamento a longo prazo, assim como a necessidade de alcançar públicos diversos, e ainda a importância da criação de parcerias duradouras entre as várias entidades e comunidades de uma sociedade para a promoção eficaz e continuada da ECG.

Considerando os meus objetivos com esta experiência, pude sentir um impacto pessoal mais forte com a oportunidade de contribuir em atividades que fazem a diferença no meu sentido de propósito. No âmbito do projeto Parcerias Locais, tendo em conta o contacto com contexto educativo formal, tive a oportunidade de olhar para este contexto como um mundo de desafios, possibilidades e potencialidades, sendo que a participação mais profunda com várias fases do projeto e a relação criada com o público, despertou em mim um grande entusiasmo e interesse.

Desde o conhecimento das linhas gerais do projeto até à implementação na escola, pude entender que participar neste trabalho é uma oportunidade de fazer parte de um grupo de pessoas apaixonadas pelo seu trabalho, no caso, os docentes responsáveis pela promoção do projeto na escola e a gestora de projetos que me acompanhou. O planeamento das sessões de dinamização sobre Cidadania Global e a realização dos materiais para as respetivas atividades, foram momentos de responsabilidade que, ao mesmo tempo, permitiram desenvolver a criatividade e gestão do tempo, por exemplo. Os momentos de implementação com crianças e jovens foram verdadeiramente gratificantes, pautados por contributos e diálogos significativos que levaram à reflexão e

partilha de ideias sobre temas prementes na sociedade atual, e permitiram-me compreender a importância de atividades de educação não formal nas escolas. As metodologias utilizadas para promover a interação, o envolvimento, o confronto com novas perspetivas e a reflexão pessoal e crítica, atingiram o seu objetivo e demonstraram a pertinência destas sessões na apropriação dos conteúdos de Cidadania Global nas escolas. De facto, "apesar da contradição entre a centralidade da cidadania (expressa repetidamente pelo Ministério da Educação) e o seu lugar periférico na prática, sendo muitas vezes negligenciada, não deixou (nem deixa) de ser um lugar privilegiado de inovação na Escola" (CIDAC & FGS, 2023: 22). Para além disso, o interesse pelos temas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a compreensão de mudanças comportamentais e mobilização dos participantes enquanto atores sociais na transformação social, reflete o papel das ONGD na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A presença marcante desta área do conhecimento na escola, que se caracteriza pelo carácter pluridisciplinar, potenciando uma intervenção mais abrangente, vai ao encontro daquilo que Nóvoa (2006) indica como uma necessidade da educação atual, percebemos que “o ‘novo’ espaço público da educação chama os professores [e os alunos] a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (Nóvoa, 2006: 12). Neste sentido, apesar dos desafios e entraves à ECG no contexto escolar, há possibilidade de refletir sobre o papel desta educação enquanto semente de um mundo melhor, o seu poder reflexivo e inspirador, no estímulo de uma participação cívica ativa, não só em crianças e jovens como em toda a sociedade.

Com efeito, não poderia deixar de salientar que a diversidade de atividades proporcionadas pelo contexto de estágio foi determinante para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional na área das Ciências da Educação. As várias tarefas que me foram atribuídas, desde a conceção e dinamização de atividades com diferentes públicos, até à elaboração de materiais pedagógicos e participação em reuniões de planeamento, possibilitaram-me explorar distintas áreas de intervenção e aperfeiçoar um conjunto de competências essenciais ao exercício profissional.

Para além das competências já referidas, ao longo estágio, pude observar o modo como a equipa lidava com os diversos desafios na gestão dos projetos, sempre num forte espírito de entreajuda e colaboração, o que me fez valorizar a importância da organização, da comunicação, da flexibilidade e do trabalho em equipa. Ainda, percebi que é essencial

estar preparado para lidar com imprevistos, redefinir prazos, reorganizar tarefas, gerir recursos de forma eficiente e manter a equipa motivada e envolvida, promovendo um ambiente colaborativo. O desenvolvimento de competências, tanto profissionais como pessoais, foi amplamente potenciado pela liberdade, pelo apoio e pela confiança que me foram concedidos pela equipa da Rosto Solidário. O ambiente de trabalho acolhedor e encorajador que encontrei revelou-se fundamental para que me sentisse segura e confiante ao partilhar ideias, esclarecer dúvidas e assumir responsabilidades, desenvolvendo o meu pensamento crítico, à medida que era acompanhada com atenção e cuidado. Outro aspeto particularmente relevante foi o reconhecimento atribuído às Ciências da Educação pela equipa da organização, uma vez que a valorização da minha contribuição e o reconhecimento do potencial para introduzir novas perspetivas constituíram fatores profundamente motivadores e estimulantes, reforçando a minha confiança na realização das diferentes tarefas.

Deste modo, considero que a experiência de estágio me proporcionou um contacto privilegiado com a prática profissional no campo das Ciências da Educação, proporcionando-me desenvolver competências fundamentais para a minha futura carreira, especialmente nas áreas da conceção, gestão e avaliação de projetos. A experiência vivenciada na Rosto Solidário revelou-se profundamente significativa, confirmando a relevância da integração da perspetiva das Ciências da Educação em contextos de intervenção social e educativa. Mais ainda com a compreensão da relação da investigação e intervenção em educação com autoridades governamentais em cargos de tomada de decisões, traduzindo-se num maior envolvimento e compromisso da área na sociedade pública e civil. Além disso, reforçou o meu compromisso em colocar os conhecimentos e competências adquiridos ao serviço da promoção da mudança social e da construção de um mundo mais justo, equitativo e sustentável.

Referências Bibliográficas

GENE (2022). *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050*. Declaração de Dublin. Retirado de: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1703777873.pdf

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

OXFAM (2015). *Education for Global Citizenship - A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam Development Education, Oxfam House. Retirado de: <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>

Bourn, Douglas (2014). *Development Education: A critical introduction*. London: Routledge.

Sachs, Jeffrey (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.

PPONGD. (2021). *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: A abordagem da Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento*. Retirado de: <https://www.plataformaongd.pt/o-nosso-trabalho/areas-de-atuacao/educacao-para-o-desenvolvimento-e-a-cidadania-global>

PPONGD (2018). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD/ Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global. Retirado de: https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edcg.pdf

PPONGD (2022). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em tempos de mudança*. Revista Da Plataforma Portuguesa Das ONGD (25). Retirado de: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1669220371.pdf

Global Education Week Network (2010). *Guia Prático Para A Educação Global. Conceitos E Metodologias No Âmbito Da Educação Global Para Educadores E Decisores Políticos*. North-South Centre of the Council of Europe. Retirado de: <https://rm.coe.int/168070eb92>

CIDAC & FGS (2023). *A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola*. Retirado de: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1682101566.pdf

Fernandes, Filipe (2022). *Diferentes formas de participação política em prol do Desenvolvimento*. AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global. Retirado de: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1708370497.pdf

Costa, A.; Cardoso, C.; Ferreira, E.; Caramelo, J.; Santos, J. & Medina, T. (2022). *Educar para a Cidadania Global: Contributos para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento*. Retirado de: <https://sinergiased.org/educar-para-a-cidadania-global-contributos-para-a-area-curricular-de-cidadania-e-desenvolvimento/>

Martins, F.; Cardoso, J.; Fernandes, S. & Machado, S. (2022). *Dentro e fora da caixa: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania – caminhos e inspirações*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira

Menezes, I.; Neves, T.; Ribeiro, N. (2014). *Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português*. *Currículo sem Fronteiras*, (14)(3), 12-31. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>

Ribeiro, A. & Menezes, I. (2015). *Educação e Democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONG*. *Interacções*, (36), 68-83.

PPONGD (2024). *Perspetiva das ONGD sobre a ENED. Uma estratégia para a mudança*. Retirado de: <https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/ened-uma-estrategia-para-a-mudanaaa.pdf>

Ministério da Educação de Portugal (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Estrategia_nacional_cidadania.pdf

Lourenço, Mónica (2022). *Educação para a cidadania global em contexto português: possibilidades de integração curricular*. *Cadernos do LabELing - Série Propostas*, 1(1), 7-15.

- IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*. Lisboa: IPAD.
- Coelho, Dalila Pinto; Pinho, Ana Beatriz; Caramelo, João; & Costa, Ana Luísa (2023). *Educação Não Formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: potencialidades, dificuldades e caminhos de ação*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Vakil, Anna. (1997). *Confronting the Classification Problem: Toward a Taxonomy of NGOs*. *World Development*, (25), 2057-2070.
- Coelho, Dalila Pinto (2019). *Da Educação para o Desenvolvimento à Educação para a Cidadania Global: uma leitura crítica e pós-colonial*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: FPCEUP.
- Braga, Beatriz Sardinha (2018). *A Educação para o Desenvolvimento na visão das ONGD portuguesas – Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento. Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Ciências Sociais e Humanas.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Berger, Guy (2009). *A investigação em educação modelos socioepistemológicos*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (28), 175-192
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997). Métodos de pesquisa de terreno I: a observação participante. In *A pesquisa de terreno: uma introdução*, 85-108. Oeiras: Celta.
- Canário, R. (1999). *Educação e intervenção comunitária*. Porto: Porto Editora.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. Routledge.

McTaggart, R. (1991). *Principles for Participatory Action Research*. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168–187.

Menezes, Isabel (2010). *Educação para a cidadania: A experiência portuguesa num contexto europeu*. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 7-34.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Costa, António Firmino da (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In Pinto, José Madureira & Silva, Augusto Santos, *A pesquisa de terreno em sociologia*, 129- 148. Porto: Edições Afrontamento.

Peretz, Henri. (2000). *Métodos em Sociologia*, 73-133. Temas e debates- atividades editoriais Lda.

Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona De Educação*, 26(26). Retirado de: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). *Carta Ética*. 2.a Edição. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PPONGD. (2022). *Código de Conduta da Plataforma Portuguesa das ONGD*. Retirado de: https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais_conteudos_ficheiros/codigodecondutadaplataformaportuguesadasongd.pdf

Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de uma nota de terreno

NT16_13.10.2023

Horas: 8h; entrada: 9h; saída: 18h

Resumo das atividades:

- **10h- Reunião de equipa de projetos (ODS)**

Como é habitual, a Mariana, a Patrícia, a Joana e a Catarina vão falando à vez sobre o andamento e novidades sobre os projetos que integram, pondo todas a par das situações, tirando dúvidas e pedindo ajuda no que for necessário.

- **YouLeaders**

A Patrícia pede ajuda a mim e à Mafalda na facilitação das sessões do projeto em Fátima, uma vez que para cada sessão perdem quase 1 dia inteiro em viagens, sendo que mais tarde falaremos da calendarização.

O objetivo geral do projeto YouLeaders é “*Promover a cidadania ativa, o sentido de iniciativa e o empreendedorismo dos jovens, incluindo o empreendedorismo social*, cumprindo, assim, duas prioridades estratégicas do Programa Erasmus+: Inclusão e diversidade em todos os domínios da educação, formação, juventude e desporto (Horizontal); Reforço da empregabilidade dos jovens (Juventude)” (Rosto Solidário). Sendo assim, as sessões são intensivas e sobre temas variados que se dividem por vários módulos, como: competências digitais e pegada ambiental; inovação social e auto empreendedorismo; ODS e igualdade de género; entre outros. Deste modo, as turmas trabalham sobre os temas que os vão ajudar a realizar um projeto para ser apresentado no parlamento europeu.

- **Shaping Life**

A Patrícia faz-nos um balanço sobre o decorrer do projeto Shaping Life, no qual trabalha diretamente com a Joana, sendo que está a correr muito bem e os grupos de enfermeiros com quem estão a trabalhar no momento, foi uma agradável surpresa.

Este projeto visa educar adultos de diferentes origens socioeconómicas e culturais, a fim de alcançarem competências psicológicas que lhes permitam desenvolver e implementar um estilo de vida saudável, mesmo em condições difíceis, como o contexto pandémico e o período pós- crise. “Este projeto pretende oferecer serviços de apoio qualitativo e psicoeducação e também desenvolver uma metodologia de apoio de grupo na qual as pessoas possam envolver-se ativamente na ajuda a outras pessoas, partilhando as suas experiências e concluindo as melhores estratégias que as ajudem a enfrentar as dificuldades” (Rosto Solidário). O projeto é realizado por 5 organizações europeias da Roménia, Itália, Espanha e Portugal, com financiamento da União Europeia.

Neste sentido, a Patrícia e a Joana, enquanto educadoras de adultos, participaram em várias formações para conseguirem desenvolver capacidades e aptidões sobre a temática e realizam sessões de capacitação com educadores, nomeadamente professores, e também com profissionais

de saúde através de uma metodologia inovadora de participação ativa, aprendizagem entre pares, e grupos de apoio.

- **Workshops Colégio de Lamas**

Sendo esta uma atividade intensiva de 1 semana onde serão realizados workshops ao longo de todos os dias com turmas e anos diferentes, é necessária a ajuda de toda a equipa de projetos na semana de implementação, como é de costume (Mariana, Joana, Patrícia, Catarina e Iara).

A mim e à Mafalda foi proposta a realização dos planos de sessão dos workshops, desde o 1.º ao 8.º anos, e a Catarina ficará encarregue dos restantes.

Fizemos um brainstorming de ideias para as sessões, sendo que os planos terão de ser fechados até 31 de outubro, e na próxima reunião, dia 27, teremos de apresentar a primeira versão. Durante o brainstorming surgiram diferentes ideias de atividades, sendo que todas foram dando contributos tendo em conta experiências passadas não só no colégio como em outros projetos e, também, outras áreas das suas vidas, como é o exemplo da Joana, que como já trabalhou como educadora de infância e pertence a um grupo de escuteiros, tem bastante conhecimento e materiais que nos podem ser bastante úteis. Para além disso, é de notar que os alunos do colégio têm características diferentes da maioria das escolas com que trabalham, uma vez que nas atividades letivas normais, os alunos já são muito estimulados para o trabalho em equipa, pensamento crítico, debate e partilha, fazem apresentações dinâmicas e realizam atividades mais complexas que o habitual.

Deste brainstorming, surgiram alguns pontos importantes a ter em atenção: para as crianças do 1.º ciclo é necessário optar por atividades mais divertidas e de brincadeira, optando por explorar a prosperidade enquanto bem-estar, para que os possamos captar, não sendo tão importante focar num grande momento de reflexão que pode ser pesado; para os alunos do 2.º e 3.º ciclos é importante abordar as questões da prosperidade de uma forma mais aproximada da vida quotidiana, optando por questões mais práticas e atividades igualmente dinâmicas; para os alunos do secundário é relevante optar por questões mais abrangentes e do foro político, económico e social, sendo que é natural surgirem atividades mais desafiantes.

- **14h- Continuação da realização da base de dados das escolas profissionais (ODS)**

- **16h45- D3PO**

A Patrícia informa-me a mim e à Mafalda que está confirmada a sessão com os jogos do D3PO no clube sénior de X.

Contexto de estágio: Um dos aspetos principais do trabalho na RS e que se reflete muito nestas reuniões de equipa, é a cooperação e a entreajuda entre todos os membros da equipa. A realidade do trabalho com projetos é que, apesar de existir um trabalho constante, o ritmo de trabalho é fluido, por exemplo, com a parceria entre a RS e o Colégio de Lamas, ao longo de todo o ano há um trabalho de preparação com os professores responsáveis, seja a preparação dos temas, ajuste de datas, feedback dos alunos, etc., contudo acontece gradualmente e passa muito por reuniões. Contudo, este trabalho de preparação culmina numa semana intensiva de workshops por semestre

e ao chegar perto desta altura, o trabalho aumenta drasticamente, são necessárias várias horas para ser realizado um trabalho de qualidade, desde as ideias ao planeamento e preparação dos materiais, até á própria implementação. O mesmo acontece com quase todos os projetos e o facto de a equipa se juntar todas as semanas para uma reunião conjunta, permite que se possam atualizar sobre todos os trabalhos, mesmo que não façam parte, trocar ideias e dúvidas, agendar disponibilidades, partilhar materiais e, no fundo, solucionar problemas de uma forma mais ágil.

Apêndice 2 - E-mail de convite para entrevista

terça, 20/02/2024, 12:16 ☆ 😊 ↩ ⋮

Bom dia! Espero que se encontrem bem!

Enquanto estudante de Mestrado de Ciências da Educação, a participação nos últimos workshops sobre os ODS, dinamizados pela Rosto Solidário, no âmbito do projeto Parcerias Locais, demonstrou ser uma grande oportunidade em vários aspetos.

A partir da minha experiência, observei muitos estudantes que demonstraram um grande conhecimento sobre a temática, assim como um grande interesse em refletir, questionar e discutir sobre as questões apresentadas. Isto foi algo que me surpreendeu e fez surgir várias questões que considero relevantes para objeto de estudo do meu projeto de estágio. Daí considerar relevante realizar uma análise retrospectiva sobre a participação dos estudantes nos workshops, através da realização de grupo de discussão focalizada. Mais ainda, o feedback dos professores responsáveis ao longo dos workshops foi muito positivo e considero relevante analisar o envolvimento dos mesmos no processo de desenvolvimento e implementação das atividades, assim como as suas opiniões sobre a EDCG, através da realização de entrevistas.

Neste sentido, o meu objeto de estudo é compreender as percepções do impacto da participação de alunos e professores em projetos de Educação para a Cidadania Global nas escolas.

Deste modo, venho pedir a ajuda e colaboração dos professores Paulo e Jorge, primeiramente na participação nas entrevistas e, também, no processo de contacto com os estudantes.

Neste momento, gostaria de combinar possíveis datas para a realização das entrevistas e do focus group, sendo que, para mim, o ideal seria nas próximas 2 semanas, caso haja essa disponibilidade.

Relativamente ao grupo de discussão focalizada, peço ajuda para a criação de um grupo com entre 6/8 pessoas (no entanto, se muitos estudantes demonstrarem interesse posso realizar mais 1), sendo que é necessário que exista um equilíbrio de género e que os estudantes se voluntariem (preferivelmente), tendo em conta que estou a pensar que será interessante com estudantes do secundário pela maior capacidade que poderão ter para falar sobre a experiência, contudo, o que se pretende mesmo é que tenham participado em 3 ou mais workshops e tenham vontade de expor as suas ideias.

Em relação aos dados recolhidos, será preenchido por todos os participantes nestas atividades, um Formulário de Consentimento Informado para o uso e recolha dos dados, onde é declarado o anonimato em todos os momentos.

Adicionalmente, questiono aos professores se é necessário a redação de um documento de autorização formal para a participação nestas atividades, para ambos professores e estudantes, onde é explícito o trabalho a desenvolver, a quem é pedida colaboração e o que é solicitado a essas pessoas.

Desde já, muito obrigada por todo o acolhimento e disponibilidade! Votos de um bom trabalho,
Diana Azevedo

Apêndice 3 - Guião da entrevista realizada com os professores responsáveis pela promoção do projeto na escola

Antes da entrevista

Agradecimento, explicitação do objetivo da entrevista (espaço para possíveis dúvidas), solicitar permissão para gravação do áudio, assegurar a confidencialidade e anonimato da participação, informar de cuidados importantes (ex. se entrevista via zoom; se entrevista em grupo, evitar a sobreposição nas intervenções ...), pedir que assinem o documento de consentimento informado.

Durante a entrevista

1. Peça que comece por se apresentar e fale sobre si e a sua experiência docente, nesta escola em geral, e também mais concretamente, sobre a sua ligação a este projeto.
2. O que motivou a proposta deste projeto e o que pretendia com ele?
3. Pensando na experiência desde a criação até à sua implementação... como analisa a sua participação no projeto?
4. Como avalia a adequação das estratégias de intervenção e processos de aprendizagem a uma perspetiva de Educação para a Cidadania Global? Em que medida? (ex. as atividades procuram reconhecer a complexidade sistémica existente e refletem a interrelação entre local e global?)
5. Que aprendizagens ou eventuais mudanças foram proporcionadas por esta iniciativa...
 - a. enquanto professores?
 - b. nos alunos que participaram?
 - c. na restante comunidade educativa?
6. Pensando na experiência com este projeto desde a criação até à sua implementação... o que mudaria e o que manteria numa futura edição deste projeto?
7. Como veem o papel da Educação para a Cidadania Global nas escolas?
8. E como veem o papel das escolas enquanto atores de Educação para a Cidadania Global?

Após concluídas as questões

Finalizar a entrevista, agradecer a participação e informar sobre passos seguintes (ex. fazer a transcrição integral e devolver para validação por parte das pessoas entrevistadas).

Apêndice 4 - Guião do grupo de discussão focalizada realizado com o grupo de estudantes

Antes do grupo de discussão focalizada

Agradecimento, explicitação do objetivo da participação no grupo de discussão focalizada (espaço para possíveis dúvidas), solicitar permissão para gravação do áudio, assegurar a confidencialidade e anonimato da participação, informar de cuidados importantes (ex. se acontecer via zoom...; evitar a sobreposição nas intervenções ...), pedir que assinem o documento de consentimento informado.

Durante o grupo de discussão focalizada

1. Explicar em traços gerais como vai decorrer (serão utilizadas imagens para estimular a discussão, serão feitas perguntas ao grupo, em que o objetivo é perceber melhor qual foi a experiência que tiveram no projeto e como se poderiam melhorar futuros projetos.
2. Quantos anos participaram no projeto?
3. Foram convidados a participar deste grupo de discussão pela vossa participação no projeto Parcerias Locais nos últimos anos. Antes de falarmos sobre este projeto, gostaria que cada um escolhesse uma destas imagens e explicasse porque estão (ou não estão) ligadas ao que aconteceu neste projeto. Quando todos tiverem escolhido a sua imagem, peçam a palavra, e digam também o vosso nome, idade e ano em que estão.
4. De uma forma geral, qual o que gostava de destacar sobre a experiência neste projeto?
5. Consideram que os temas abordados foram pertinentes? De que forma a participação nas atividades permitiu uma reflexão pessoal e crítica sobre os temas?
6. Consideram que as estratégias de intervenção e processos de aprendizagem utilizados foram adequados? Porquê? O que mudariam?
7. O que consideram que aprenderam ou que mudaram em vós (ou não) por terem participado neste projeto? (se houver dificuldade em responder à questão, dar exemplos: sentiram-se mais consciencializados/as relativamente às injustiças globais? Mudaram algum comportamento? sentiram-se mais mobilizados/as para contribuir para a transformação social? Sentem que teve algum impacto...? De que forma(s)?...)
8. Enquanto participantes dos Workshops, ao longo de vários anos...
 - a. O que pensam sobre a realização de várias ações de sensibilização ao longo dos vários anos?
 - b. consideram que as vossas sugestões foram tidas em conta para o melhoramento das atividades, ao longo do tempo?
 - c. se “mandassem”... o que mudariam e o que manteriam numa futura edição deste projeto?
9. Da vossa experiência ou do que conhecem, este tipo de iniciativas é comum nas escolas? O que achariam importante que acontecesse no futuro?

Após concluídas as questões

Finalizar a entrevista, agradecer a participação e informar sobre passos seguintes (ex. fazer a transcrição integral e devolver para validação por parte das pessoas entrevistadas).

Apêndice 5 – Consentimento informado da entrevista com os professores responsáveis pela promoção do projeto na escola

Consentimento informado

O presente documento insere-se num projeto de estágio da autoria de Diana Alexandra Silva Azevedo, a decorrer na ONGD Rosto Solidário, realizado no âmbito de um estágio curricular, como parte do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no ano letivo 2023/2024, supervisionado por Dalila Pinto Coelho.

O projeto de estágio centra-se numa iniciativa de sensibilização da comunidade estudantil sobre os ODS, promovida pelo Colégio de Lamas, entre os anos 2022 e 2023, e tem como objetivos conhecer as perceções dos professores participantes nesta iniciativa e compreender o papel de atividades de Educação para a Cidadania Global nas escolas.

Foi nesta condição que solicitámos a colaboração do professor x para participar numa sessão de entrevista que decorreu presencialmente, conforme melhor conveniência indicada, no dia 28 de fevereiro de 2024, pelas 11h30. Para uma decisão informada em relação à sua participação, o âmbito e propósito geral da entrevista foram previamente explicitados através de convite via e-mail.

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.

Uma vez confirmada a sua participação e autorizada a respetiva gravação de voz, foi-lhe indicado que a informação obtida seria alvo de transcrição, e devolvida para sua validação. Foi, igualmente, indicado que não haveria lugar ao uso dos registos originais de imagem e voz, sob qualquer circunstância, prevendo-se apenas a possível utilização de excertos do conteúdo da entrevista devidamente anonimizados.

Foi indicado que a informação resultante se destina a ser utilizada em fins exclusivamente académicos, assegurando a preservação do anonimato e confidencialidade.

Não foram previstos danos ou prejuízos decorrentes da sua participação. A sua participação nesta investigação foi voluntária, podendo ser cessada ou interrompida por si em qualquer altura, sem quaisquer danos ou prejuízos.

Tendo tomado conhecimento destas condições, atesto a aceitação em participar neste projeto e na presente entrevista.

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____

Assinatura: _____ **Data:** _____

Apêndice 6 – Consentimento informado do grupo de estudantes do terceiro ciclo

Consentimento informado

O presente documento insere-se num projeto de estágio da autoria de Diana Alexandra Silva Azevedo, a decorrer na ONGD Rosto Solidário, realizado no âmbito de um estágio curricular, como parte do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no ano letivo 2023/2024, supervisionado por Dalila Pinto Coelho.

O projeto de estágio centra-se numa iniciativa de sensibilização da comunidade estudantil sobre os ODS, promovida pelo Colégio de Lamas, entre os anos 2022 e 2023, e tem como objetivos conhecer as perceções dos professores participantes nesta iniciativa e compreender o papel de atividades de Educação para a Cidadania Global nas escolas.

Foi nesta condição que solicitámos a colaboração de um grupo de estudantes da turma do 12º A do x para participar num grupo de discussão focalizada, que decorreu presencialmente, conforme melhor conveniência indicada, no dia 28 de fevereiro de 2024, pelas 10h45. Para uma decisão informada em relação à sua participação, o âmbito e propósito geral deste momento foram previamente explicitados por parte dos professores de EPS, Cidadania e Desenvolvimento e EMRC.IN.

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.

Uma vez confirmada a sua participação e autorizada a respetiva gravação de voz, foi-lhe indicado que a informação obtida seria alvo de transcrição, e devolvida para sua validação. Foi, igualmente, indicado que não haveria lugar ao uso dos registos originais de imagem e voz, sob qualquer circunstância, prevendo-se apenas a possível utilização de excertos do conteúdo da entrevista devidamente anonimizados.

Foi indicado que a informação resultante se destina a ser utilizada em fins exclusivamente académicos, assegurando a preservação do anonimato e confidencialidade.

Não foram previstos danos ou prejuízos decorrentes da sua participação. A sua participação nesta investigação foi voluntária, podendo ser cessada ou interrompida por si em qualquer altura, sem quaisquer danos ou prejuízos.

Tendo tomado conhecimento destas condições, atesto a aceitação em participar neste projeto e no presente grupo de discussão focalizada.

Nome completo:_____

Data de nascimento:_____

Assinatura:_____ **Data:** _____

Apêndice 7 – Exemplo de plano de sessão elaborado para os *workshops* do projeto Parcerias Locais

Plano de Sessão – 3.º e 4.º ano
Colégio de Lamas
6 a 10 de novembro

08 de novembro:

16h30 - 3.ºA/4.ºA

09 de novembro:

16h30 – 1.º B/3.ºB/4.º

DURAÇÃO	45 minutos
PÚBLICO-ALVO	Crianças do 3.º e 4.º ano
MATERIAIS	Cartões de Bingo, imagens das necessidades, saco, peças, “Roda da Felicidade”, autocolantes do Bingo (Diana e Mafalda)

OBJETIVOS:

- Dar a conhecer o conceito de bem-estar e de uma vida próspera;
- Consciencializar para a distinção entre necessidades básicas e necessidades supérfluas;
- Sensibilizar para as diferentes necessidades que possibilitam atingir a felicidade.

PASSO A PASSO:

Duração	Descrição	Materiais	Responsáveis
5 min.	Boas-vindas e acolhimento Apresentação das facilitadoras e das crianças		
20 min.	Bingo do Bem-Estar -Apresentação e explicação da atividade. Mostrar o cartão do jogo enquanto explicamos que cada um vai ter um cartão com diferentes imagens. Explicamos que devem estar atentos porque uma das facilitadoras vai retirar as imagens uma a uma de um saco e dizê-las de seguida, e quem tiver essa imagem vai preenchê-la no cartão com as peças. Ganha quem preencher primeiro todo o cartão e, assim, terá de gritar “Bingo!”. No fim do jogo, distribuir os autocolantes por todos os alunos.	Cartões de Bingo Imagens das necessidades Saco Autocolantes do Bingo	
20 min.	Reflexão - Discutir sobre as diferentes imagens do jogo: • O que representam estas imagens para vocês? (Explicar que as imagens representam as diferentes necessidades que temos para sermos felizes e termos uma vida próspera) • Quais destas necessidades consideram mais essenciais? • Ordenem da mais necessária à menos necessária.	Imagens das necessidades “Roda da Felicidade”	

	- Mostrar a “Roda da Felicidade” e explicar que existem diferentes necessidades que contribuem para a nossa felicidade, sendo que as necessidades básicas são essenciais para a nossa sobrevivência e que, por isso, devemos satisfazer primeiro, de modo a conseguirmos alcançar todas as outras. (Ir mostrando as imagens à medida que são referidas.) Assim, na primeira categoria estão as nossas necessidades de Saúde, indispensáveis para a nossa sobrevivência, como comer, beber, dormir, fazer desporto e ir ao médico, pois são o que nos dá energia e força, fazendo com que o nosso corpo e mente se sintam bem. Depois de satisfeitas as nossas necessidades básicas podemos alcançar as outras categorias, de Segurança e Relações. A Segurança é algo que nos traz conforto e proteção, evitando situações que nos deixam tristes e assustados, como ter um ambiente seguro, ou seja, uma casa onde podemos comer e dormir, os nossos pais terem dinheiro para satisfazer as nossas necessidades básicas, termos a oportunidade de poder ir à escola e aprender, podermos viver num país sem guerra e em paz. Estando esta segurança realizada, podemos então construir relações felizes e saudáveis, permitindo comunicar, brincar e partilhar momentos divertidos com a nossa família, amigos e animais de estimação, por exemplo. Concluir que existem necessidades essenciais para a nossa sobrevivência, no entanto só o conjunto de todas é que nos pode trazer felicidade e bem-estar.		
--	---	--	--

Apêndice 8 – Exemplo de material preparado para os *workshops* do projeto Parcerias Locais

Exemplo da “Roda da Felicidade” e respectivas “imagens das necessidades”



Fonte: Workshop do Projeto Parcerias Locais

