



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Educação para a Cidadania Global: um estudo de caso na Escola Artística António Arroio

Natacha Moreira da Silva

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientadora:

Professora Doutora Ana Margarida Esteves, Professora Auxiliar
Convidada
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Economia Política

**Educação para a Cidadania Global: um estudo de caso na Escola
Artística António Arroio**

Natacha Moreira da Silva

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientadora:

Professora Doutora Ana Margarida Esteves, Professora Auxiliar
Convidada
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Edgar Morin

Agradecimento

À Orientadora da dissertação, Professora Doutora Ana Margarida Esteves, por todos os conselhos e preciosa contribuição na preparação e revisão deste trabalho.

À minha família, por todo o apoio e sobretudo paciência na fase final da elaboração da dissertação.

Muito especialmente dedico este trabalho e agradecimento às Docentes, Alunos e Alunas que se dedicaram o seu tempo para participar neste estudo, bem como, ao Diretor da Escola Artística António Arroio pela disponibilidade e interesse manifestados na sua concretização.

Resumo

A Educação para a Cidadania visa formar cidadãos e cidadãs capazes de contribuir para o Desenvolvimento Sustentável, tendo em conta as dimensões económica, social e ambiental, garantindo o equilíbrio entre as necessidades presentes e as futuras gerações. Neste contexto, as Escolas têm um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade que desenvolva as competências, os valores e as atitudes necessárias para tomar decisões informadas tendo como referência os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A Cidadania Global constitui uma abordagem que realça a dimensão global da Educação para a Cidadania e impacto nas políticas, no ensino e na aprendizagem.

Considerando a obrigatoriedade da Educação para a Cidadania nos *curricula* escolares, esta investigação pretende analisar de que forma é abordada e apreendida pelo(a)s estudantes, assim como, eventuais influências na adoção de comportamentos ou atitudes enquanto cidadãos globais.

Para tal, foi realizado um estudo na Escola Artística António Arroio mediante a aplicação de questionários a 33 estudantes e entrevistas a 4 docentes do 11º ano de escolaridade no ano letivo de 2022/2023.

Os resultados permitiram compreender o modelo educativo adotado pela Escola e as perspetivas sobre a Educação para a Cidadania, sendo que relativamente ao conceito de Cidadania Global, houve uma diversidade de opiniões e práticas, destacando-se a transformação social e a sustentabilidade como valores essenciais. As recomendações para o futuro incluem projetos que promovam uma abordagem mais integrada, reforçando o conhecimento no contexto escolar, ligando a aprendizagem ao ambiente circundante e incluindo temas mais amplos com os quais os alunos se possam identificar.

Palavras-chave: Educação, Cidadania Global, Desenvolvimento Sustentável.

Abstract

Citizenship Education aims to train citizens who can contribute to Sustainable Development, considering the economic, social and environmental dimensions, guaranteeing a balance between present needs and those of future generations. In this respect, schools have a fundamental role to play in promoting quality education that develops the skills, values and attitudes needed to make informed decisions with reference to the Sustainable Development Goals.

The Global Citizenship approach emphasises the global dimension of Citizenship Education and its impact on policies, teaching and learning.

Considering that Citizenship Education is mandatory in school curricula, this research aims to analyse how it is approached and understood by students, as well as possible influences on the adoption of behaviours or attitudes as global citizens.

To this end, a study was carried out at the António Arroio Art School by administering a survey to 33 students and interviews with 4 teachers from the 11th year of school in the 2022/2023 academic year. The results made it possible to understand the educational model adopted by the school and the perspectives on Citizenship Education. Regarding the concept of Global Citizenship, there was a diversity of opinions and practices, with social transformation and sustainability standing out as essential values.

Future recommendations could include projects that promote a more integrated approach, reinforcing knowledge in the school context, linking learning to the surrounding environment, and including broader themes that students can relate to.

Keywords: Education, Global Citizenship, Sustainable Development

Índice

Introdução.....	5
Relevância do Tema.....	5
Objetivos de investigação.....	8
Estrutura da Dissertação	9
Capítulo 1. Revisão da Literatura	11
1.1. Conceito de Desenvolvimento, sua evolução e desafios atuais.....	11
1.2. A renovação do conceito de Desenvolvimento: do Desenvolvimento mainstream ao surgimento do(s) Desenvolvimento(s) alternativos(s)	13
1.3. Desenvolvimento Sustentável e Agenda 2030	16
1.4. Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento.....	21
1.5. Educação para a Cidadania no contexto português: enquadramento e desafios.....	30
1.6. Revisão de outros estudos.	34
Capítulo 2. Metodologia - Estudo de Caso.....	37
2.1. Escolha e caracterização do Estudo de Caso	37
2.2. Apresentação e justificação das escolhas metodológica	41
2.3. Metodologia de estudo: problematização, pergunta de partida	43
Capítulo 3. Tratamento e Análise de Dados	45
3.1. Aplicação dos instrumentos de investigação: Análise de resultados.....	45
3.1.1. Caracterização da amostra	45
3.1.2. Análise de resultados	48
3.1.2.1. Inquéritos aos estudantes	48
3.1.2.2. Entrevistas às docentes	63
3.2. Análise comparativa de resultados com outros estudos	71
Capítulo 4. Conclusões.....	75
4.1. Principais conclusões.....	75
4.2. Limitações do estudo e recomendações futuras	77
Referências Bibliográficas	79
Anexos.....	84
Anexo A. Inquérito por questionário (Estudantes) – Educação para a Cidadania e a Escola.....	84
Anexo B. Guião de Entrevista (Docentes).....	92

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Atores da Educação para o Desenvolvimento	29
Quadro 1.2. Revisão de outros estudos	34
Quadro 3.1. Estudantes – Caracterização por local de residência.....	46
Quadro 3.2. Estudantes – Frequência com que são discutidos temas relacionados com a cidadania no contexto familiar	48
Quadro 3.3. Estudantes – Temas abordados no contexto familiar.....	49
Quadro 3.4. Estudantes – Envolvimento em atividades ou grupos	51
Quadro 3.5. Comparação de resultados: Educação para a Cidadania - estudo de caso numa escola associada da Rede de Escolas UNESCO	71
Quadro 3.6. Comparação de resultados: Using Art as a Medium to Enhance social responsibility and citizenship.....	72
Quadro 3.7. Comparação de resultados: O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico.....	72
Quadro 3.8. Comparação de resultados: Global Citizenship Competencies of Filipino Students - Using Machine Learning to Explore the Structure of Cognitive, Affective, and Behavioral Competencies in the 2019 Southeast Asia Primary Learning Metrics	73
Quadro 3.9. Comparação de resultados: Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar - estudo exploratório	74

Índice de Figuras

Figura 1.1. As 5 dimensões da Agenda para o Desenvolvimento 1995	17
Figura 1.2. Os 17 ODS da Agenda 2030	18
Figura 1.3. As 5 dimensões da Agenda 2030	19
Figura 2.1. Cartazes de atividade desenvolvidas na Escola António Arroio relacionadas com direitos humanos, liberdade de expressão e questões de género.....	39

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1. Docentes – Caracterização por antiguidade na Escola e disciplina atribuída.....	45
Gráfico 3.2. Estudantes – Caracterização por sexo	46
Gráfico 3.3. Estudantes – Composição do agregado familiar e grau de escolaridade	47
Gráfico 3.4. Estudantes – Participação na sociedade.....	50
Gráfico 3.5. Estudantes – Antes de frequentar a Escola António Arroio, já tinha ouvido falar sobre Educação para a Cidadania?	52
Gráfico 3.6. Estudantes – Considera que a forma como os temas da Educação para a Cidadania são abordados nas aulas é a adequada?	54
Gráfico 3.7. Estudantes – Até agora, qual a atividade que teve mais impacto para si?	55
Gráfico 3.8. Estudantes – De que forma a Escola António Arroio promove os seguintes valores enquanto cidadão(ã) relativamente ao ambiente escolar, relação com os professores, pessoal auxiliar e alunos?	56
Gráfico 3.9. Estudantes – Com que frequência costuma dar a sua opinião e apresentar sugestões na avaliação das atividades dinamizadas pela escola?	57
Gráfico 3.10. Estudantes – O facto de estar integrado no ensino artístico, considera que os temas da cidadania e participação cívica são lecionados de forma diferente?	57
Gráfico 3.11. Estudantes – Classificação por grau de interesse para cada um dos temas da Educação para a cidadania e suas definições	59
Gráfico 3.12. Estudantes – O conceito de Cidadania Global implica "estar desperto e mobilizar-se para a transformação social, acrescentando valor à comunidade, criando pontes entre o local (bairro, vila ou cidade onde vivemos) e o global (que nos liga ao mundo). Identifica-se com esta definição?	60
Gráfico 3.13. Estudantes – Considera que a cidadania global se esgota no projeto "Cidadania e Desenvolvimento" da Escola?	61
Gráfico 3.14. Estudantes – No seu dia a dia, considera que contribui de alguma forma para melhorar o bairro ou cidade em que reside?	62
Gráfico 3.15. Docentes – Pontos fortes da Escola	69
Gráfico 3.16. Docentes – Dificuldades identificadas na Escola	70
Gráfico 3.17. Docentes - Desafios no desenvolvimento dos projetos de Educação para a Cidadania	70

Introdução

Relevância do tema

Num mundo cada vez mais globalizado, temas como, as alterações climáticas, a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade de género, a identidade ou a participação na vida democrática, estão no cerne do debate mundial, inerente aos processos de desenvolvimento das sociedades.

Neste contexto, o conceito de Desenvolvimento constitui-se como um dos que motiva as pessoas e as sociedades a mudarem e a melhorarem, na medida em que permite medir e comparar o seu nível de progresso e bem-estar. Não se resume, portanto apenas ao crescimento económico, mas também implica a ampliação da liberdade, concretizado naquilo que as pessoas almejam e o que lhes permite desenvolver as suas capacidades. Para a sua concretização, são essenciais as instituições que promovam e protejam a liberdade e o bem-estar individual, tais como a democracia, os direitos humanos, a educação e os meios de comunicação social (Sen, 1999).

Com efeito, este conceito vai ao encontro da crescente necessidade de adaptação das sociedades face aos desafios contemporâneos e emergentes, tornando-se pertinente analisar a perceção que os indivíduos têm acerca das questões do Desenvolvimento e do seu papel enquanto cidadãos, assumindo o destino do planeta como seu, considerando que o cidadão contemporâneo é um “*cidadão do bairro e do planeta*” (Mesquita et al, 2017:82).

Decorrente da evolução histórica do conceito de Desenvolvimento e suas derivações em diferentes áreas ou fileiras, salienta-se -se a Fileira ambiental, que visou a harmonização dos objetivos de desenvolvimento económico e da sustentabilidade ambiental e que deu origem ao conceito de Desenvolvimento Sustentável, que na sua versão mais simples designa um “*processo de satisfação de necessidades atuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras*” (Amaro, 2003:56).

Mas para se compreender esta ligação, torna-se necessário compreender as diferentes dimensões do conceito de Cidadania, enquanto relação entre o indivíduo e o Estado, baseada em direitos e deveres mútuos, mas ao mesmo tempo, enquanto processo contínuo e dinâmico que depende da consciência e da ação dos cidadãos para garantir e ampliar os seus direitos e deveres.

Assim, a cidadania transcende o reconhecimento legal e compreende a busca de imperativos morais que possibilitem uma vida melhor para a comunidade, sendo que graças aos meios de comunicação, as realidades e problemas sociais locais e globais estão cada vez mais interligados e a designação de cidadãos globais aplica-se à realidade atual. (Figuerola et al,2022).

Com efeito, o(a) cidadão(ã) global é frequentemente descrito como alguém com “*uma identidade complexa e pluralista*”, alinhado com o seguinte perfil elaborado pela OXFAM¹ em 2006: (i) uma pessoa ativa, com consciência sobre questões globais e o aumento da conectividade global entre países e pessoas; (ii) que respeita e valoriza a diversidade; (iii) cuja consciência global está associada a um sentimento de pertença a uma comunidade global que supera o país de nascimento ou de residência; (iv) que promove a responsabilidade e o compromisso com as realidades locais e globais e uma compreensão crítica do papel pessoal na arena global; (v) e assim converte esses princípios nas suas opções de vida diárias, por exemplo, através do consumo responsável e ético (Coelho et al, 2021).

É neste contexto, que o conceito de Educação para a Cidadania global se apresenta com vários significados, usos e abrangência, com forte ligação às chamadas “Educações para”, como por exemplo: “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, “Educação para os Direitos humanos” ou mais especificamente, a “Educação para a Cidadania”, cujas práticas em Portugal são concretizadas em meio escolar. Neste sentido, reconhecesse-se o papel e relevância que a Educação e a Escola têm nesta vertente junto dos(as) jovens do ensino secundário tendo em conta os desafios das sociedades em que se inserem e o mundo que o(a)s rodeia e cujos conteúdos são abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania.

Considerando os conceitos acima mencionados, podemos afirmar que a cidadania é entendida como um processo contínuo e dinâmico de reconhecimento e exercício de direitos e deveres, implicando uma atuação responsável e comprometida com o bem-estar da comunidade (local e global). Por sua vez, a cidadania global constitui uma expressão da consciência e da responsabilidade dos indivíduos e das comunidades face aos problemas globais, como por exemplo, nas ações relacionadas com as alterações climáticas que implicam cooperação entre diferentes atores locais, nacionais e internacionais para alcançar soluções eficazes e inclusivas. Neste enquadramento, o Desenvolvimento Sustentável constitui-se como um princípio orientador das ações e das escolhas dos cidadãos e cidadãs globais, que buscam promover o equilíbrio entre o desenvolvimento económico, social e ambiental, respeitando a diversidade e os direitos humanos. Em termos curriculares, a Educação para a Cidadania assume-se formalmente como uma das áreas obrigatórias do currículo escolar do ensino básico e secundário português, estando devidamente enquadrada na legislação específica, designadamente, na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania².

¹OXFAM- Confederação britânica de 21 organizações caritativas independentes que se dedicam à luta contra a pobreza no mundo, fundada em 1942, citado em Coelho et al, 2021.

²O Despacho Conjunto nº 6173/2016, de 10 de maio, publicado no DR, II a série 90, cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.

Esta Estratégia assenta num referencial para o desenvolvimento curricular e trabalho a realizar em cada Escola, integrando um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que *“no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor”* (ENEC, 2017).

Tendo presente estas diretrizes e orientações do Ministério da Educação, a escolha do tema de investigação assenta na necessidade de compreender as temáticas que envolvem a Educação para a Cidadania, analisando a perspetiva do(a)s jovens estudantes sobre o trabalho desenvolvido no contexto do ensino artístico, tendo em consideração a possível ligação (ou não) entre a criatividade e predisposição do(a)s estudantes para a questões da cidadania no seu quotidiano e ao nível global.

Da consulta prévia aos trabalhos académicos existentes, há a referir aqueles que se debruçam sobre o trabalho desenvolvido em contextos de projetos de *“Educação para o Desenvolvimento”*, ou ainda, outros estudos que analisam a forma como a Educação para a Cidadania é vivenciada e trabalhada em determinado contexto escolar.

Alguns estudos³ apontam para o fato da educação artística contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania e do pensamento crítico, pois permite o questionamento, a investigação e a análise constante da realidade que nos cerca. Não obstante a importância e contributo destes estudos para a compreensão da Educação para a Cidadania ou para a Cidadania Global, pretende-se com a presente investigação, acrescentar uma outra perspetiva e aprofundamento sobre a Educação para a Cidadania Global tendo como referência a metodologia adotada no contexto do ensino artístico de nível secundário e sua influência na perceção, valores e comportamentos do(a)s jovens estudantes.

Também se pretende contribuir para o aprofundamento do tema através do ponto de vista metodológico e empírico, suportados pela caracterização da intervenção desenvolvida e análise do modelo de intervenção, a partir da avaliação dos seus intervenientes, neste caso, estudantes e docentes.

De referir finalmente, que do ponto de vista político e social considera-se que esta investigação possa ser utilizada como um instrumento de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto educativo e desta forma, contribuir para ajustamentos que sejam eficazes e eventualmente replicáveis, enquanto exemplo de boas práticas.

³ Identificam-se as respetivas conclusões no Capítulo II - Revisão de Estudos Académicos.

Objetivos de Investigação

Tomando como objeto de análise uma Escola de ensino artístico do concelho de Lisboa, designadamente, a Escola Artística António Arroio, o presente estudo pretende prosseguir os seguintes objetivos: compreender a metodologia de ensino da escola no âmbito das temáticas da Educação para a Cidadania e de que forma estas se alinham com o Desenvolvimento Sustentável e o conceito de Cidadania Global, compreender as perspetivas e opiniões dos alunos sobre as atividades e projetos desenvolvidos pela escola e avaliar em que medida essas iniciativas contribuem para uma maior sensibilização e/ou participação na sociedade.

Neste sentido, toma como pergunta de partida, a seguinte: considerando a obrigatoriedade da Educação para a Cidadania nos *currícula* escolares, de que forma os temas são interiorizados pelos alunos e que influência poder ter no seu comportamento enquanto cidadãos globais?

A presente investigação baseia-se numa amostra representativa para recolha de evidência através da aplicação de inquéritos junto de três turmas e de entrevistas às respetivas docentes, sendo de carácter anónimo e confidencial. A aplicação dos questionários e entrevistas teve como objetivos, a aferição das atividades e metodologias adotadas pela Escola, a avaliação da recetividade, participação e opinião dos alunos face aos temas abordados, perceção do(a)s inquirido(a)s relativamente à Educação para a Cidadania e Cidadania Global, bem como, influência (ou não) no contexto escolar, social e local do(a)s estudantes.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo educativo nacional sendo desenvolvida nas Escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no segundos e terceiros ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário⁴.

Para além de recomendações, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania propõe que na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, os alunos realizem aprendizagens através da participação plural e responsável, que assenta num processo de construção enquanto cidadãos de sociedades mais justas e inclusivas no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e defesa dos Direitos Humanos. Neste contexto, a Educação para a Cidadania constitui-se como o meio de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências necessárias à participação responsável na vida pública.

⁴ Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania.

Ao nível da intervenção preconizada, pretendeu-se com esta investigação, realizar uma breve caracterização da Escola Artística António Arroio, conhecer a metodologia e conteúdos lecionados no âmbito das temáticas da Educação para a Cidadania, descrever os projetos ou trabalhos desenvolvidos e avaliação sobre mesmos partindo da perspetiva dos seus intervenientes e beneficiários diretos.

Estrutura de Dissertação

A presente Dissertação é composta por quatro capítulos: o primeiro capítulo, compreende uma revisão de literatura assente na conceptualização do conceito de Desenvolvimento e sua evolução, e em ponto próprio, o enquadramento dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, Educação para a Cidadania, Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global, esta última, enquanto conceito chave desta investigação.

No segundo capítulo, é feita uma caracterização do estudo de caso, da Escola Artística António Arroio e justificação das escolhas metodológicas.

Relativamente ao terceiro capítulo, o mesmo contempla o tratamento e análise dos dados, designadamente, a aplicação dos instrumentos da investigação, recolha de dados, análise estatística e de conteúdo e análise comparativa de outros estudos.

No quarto e último capítulo, será feita a análise das principais conclusões do estudo, suas limitações e recomendações futuras.

CAPÍTULO 1. Revisão da Literatura

1.1. Conceito de Desenvolvimento, sua evolução e desafios atuais

Tal como a Humanidade, historicamente o conceito de Desenvolvimento tem vindo a evoluir apresentando diversas alterações e interpretações.

Segundo Amaro (2017), o conceito do Desenvolvimento está relacionado com o projeto da sociedade moderna ocidental, inicialmente assente no paradigma da racionalidade do individualismo e do antropocentrismo do século XVIII que considerava a sociedade ocidental, como um exemplo a seguir, cuja missão “civilizadora” ou “modernizadora” servia como argumentação para justificar o modelo colonialista dos países europeus. Contudo, a partir do final da Segunda Guerra Mundial que é lançado um novo debate à escala mundial decorrente de um conjunto de contextos sociais e políticos, em que o conceito de Desenvolvimento se afirma enquanto conceito científico (Amaro, 2017:79).

Neste período, o próprio conceito confunde-se com o de crescimento económico, em parte, decorrente do processo de independência das antigas colónias europeias que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, subsequente processo de democratização e de independência económica. Com efeito, esses países desejavam alcançar o mesmo nível de desenvolvimento económico e bem-estar social que os seus ex-colonizadores, bem como, garantir a sua independência política.

Por seu lado, os países europeus na sua maioria destruídos ou afetados pela guerra, enfrentavam um processo de reconstrução europeia assente no apoio disponibilizado pelo Plano Marshall, constituindo-se este último, como um fator impulsionador do desenvolvimento.

Também neste período, a importância do conceito de Desenvolvimento é acentuada com outros fatores, que segundo Amaro (2003:40) estão relacionados com os anteriores, nomeadamente:

- o conflito entre Leste e Oeste, concretizado na chamada Guerra Fria, que exigiu a existência de *“uma base de acumulação produtiva que sustentasse a corrida aos armamentos, a constante inovação tecnológica e a apresentação de resultados de progresso, do ponto de vista ideológico”*;
- a afirmação do novo paradigma keynesiano, assente na primazia da intervenção do Estado enquanto entidade reguladora da economia *“viabilizando, portanto, o papel deste na realização do progresso e no aumento do bem-estar das sociedades”*;
- as afirmações idealistas preconizadas pela Nações Unidas a favor do progresso e da paz entre os povos e a chamada “Carta Atlântica” subscrita por Churchill e Roosevelt que se propunha, entre outros aspetos: *“promover o livre acesso de todos os países ao comércio externo e ao aprovisionamento de matérias-primas, bem como garantir que todos os seres humanos em todos os países possam viver sem sentir medo ou sofrer necessidades”*, pelo que é neste contexto que surge o

primeiro programa de ajuda ao Desenvolvimento protagonizado pelo governo dos Estados Unidos da América.

Esta visão do Desenvolvimento associada ao crescimento e ao progresso, cujo bem-estar está dependente do sucesso da dimensão económica, conduz necessariamente a uma visão economicista associada ao conceito de modernização, que exclui as estruturas arcaicas e tradicionais.

Nesta lógica, historicamente, os países industrializados denominados de “*países desenvolvidos*”, estão associados ao processo de desenvolvimento e a uma perspetiva dominante, interpretando o subdesenvolvimento como um atraso ao desenvolvimento, assente na tradição, visto como um obstáculo à modernização e assente nas comunidades rurais, em contraponto à ideia de progresso que emergia dos contextos urbanos.

Segundo Ferreira e Raposo (2017) a neoliberalização das economias mundiais mediante a estabilização e ajustamentos estruturais serviu de base para a criação do “Consenso de Washington”⁵, que promoveu entre outras coisas, a desregulação financeira e económica, assim como, a privatização das empresas públicas. Assim, decorrente desta visão neoliberal, assente no tipo, “*one size fits all*”, tanto os Estados Unidos da América como o FMI (Fundo Monetário Internacional) começaram por adotar as medidas recomendadas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crise e negociar as suas dívidas externas, mediante implementação de programas de assistência financeira (FMI) e programas de ajustamento (Banco Mundial).

Como refere Amaro (2003), em resultado desta visão, considerava-se que o conceito de crescimento económico enquanto processo continuo de aumento da produção de bens constituía a condição necessária e suficiente para o desenvolvimento. Neste âmbito, os países passaram a ser classificados em termos de desenvolvimento mediante a utilização sistemática de indicadores de crescimento económico, ou seja, de acordo com o nível de rendimento *per capita*.

As sociedades industriais e os seus modelos de desenvolvimento mostravam-se assim, incapazes de promover um desenvolvimento integral que incorporasse um equilíbrio entre as dimensões do indivíduo, a comunidade/coletividade, ambiente e natureza. Como veremos no ponto seguinte, o conceito de Desenvolvimento foi assim reformulado à luz de outras perspetivas e novos caminhos que emergiram nos últimos anos.

⁵ Recomendação internacional elaborada em 1989, que visava essencialmente combater as crises e pobreza dos países subdesenvolvidos, sobretudo os de África e América Latina.

1.2. A renovação do conceito de Desenvolvimento: do Desenvolvimento mainstream ao surgimento do(s) Desenvolvimento(s) alternativos(s)

Este conceito de Desenvolvimento *mainstream*, de tendência dominante, assente no impulso do crescimento económico, também se revelou insuficiente e com limitações.

Com efeito, e segundo Amaro (2003), o conceito de Desenvolvimento enquanto processo de crescimento económico assentava, sobretudo, num conjunto de 11 mitos, dos quais se salienta os seguintes:

- economicismo (o crescimento económico enquanto condição necessária e suficiente para o desenvolvimento);
- produtivismo (a produtividade como fator essencial para o desenvolvimento);
- industrialismo (ideia de que o desenvolvimento implica um processo de industrialização pelo qual passaram os países da Europa);
- consumismo (vender mais conduz também a maior consumo);
- racionalismo (prevalência do conhecimento científico e da eficiência);
- antropocentrismo (valorização do homem enquanto elemento central do processo de desenvolvimento, desvalorizando o homem na sua relação com a natureza);
- etnocentrismo (visão eurocêntrica predominante que deverá ser replicada aos restantes países em vias de desenvolvimento);
- uniformismo (um só modelo para o desenvolvimento desvalorizando a diversidade).

Em consequência da reação a alguns destes mitos e às suas implicações, foram surgindo críticas e novas abordagens alternativas que conduziram à evolução do próprio conceito de Desenvolvimento.

Segundo Ferreira e Raposo (2017) estas críticas tiveram várias origens, partindo de movimentos sociais, de organizações e de intelectuais, dos países do Norte e do Sul, originando várias propostas de Desenvolvimento alternativo.

De entre as correntes e novas perspetivas que surgiram relativamente ao modelo de desenvolvimento dominante, destaca-se a Escola da Teoria da Dependência, que surgiu na América Latina na segunda metade da década de 1960 e se estendeu a outras regiões do Sul global. Esta nova perspetiva refutava a tese de que o subdesenvolvimento representava a ausência de desenvolvimento, conforme preconizavam as teorias da modernização, mas antes, defendia a ideia de que o subdesenvolvimento era o outro lado do processo económico, que limitava as possibilidades de desenvolvimento dos países periféricos, uma vez que assentava nos modelos capitalistas a que estes

países “obedeciam a um esquema hegemónico de grupos económicos e países centrais” (Ferreira e Raposo citando Santos (2008), 2017:120).

Outro aspeto que mereceu igualmente fortes críticas por parte da Escola da Teoria da Dependência, foi a abordagem “(tecno)burocrática e neocolonialista ao desenvolvimento”, (Ferreira e Raposo, 2017:120), nomeadamente, no que se refere à implementação de programas e projetos de Desenvolvimento que tinham como pressuposto a agenda política, económica e cultural dos países ocidentais, sendo planeados nos países do Norte e exportados para os do Sul. Esta abordagem conduzia necessariamente à “ausência de participação” dos países recetores da ajuda, sendo que a implementação deste modelo de planeamento constituía, uma forma de imposição ideológica e económica, que não tinha em conta a diversidade cultural e formas de organização política e social dos povos que eram vistos como subdesenvolvidos.

Também as metodologias de intervenção no modelo tradicional se revelavam inapropriadas, insuficientes e ineficazes, situação que conduziu a que diversos atores internacionais (técnicos de Desenvolvimento) colocassem em causa os métodos de referência utilizados, passando para novas soluções, mais participativas e ajustadas à diversidade cultural com que se deparavam (Ferreira e Raposo, 2017).

Das teorias da dependência que emergiram a partir dos anos 70 do séc. XX e que serviram para explicar as falhas do desenvolvimento nos países menos desenvolvidos, nomeadamente as que defendiam a existência de relações “viciadas” entre as nações mais ricas e as menos desenvolvidas (Caldeira, 2014), surgiram novas linhas orientadoras alternativas ao conceito em conjugação com o novo paradigma territorialista.

Com efeito, segundo Fragoso (2004:11), este novo modelo conceptual assentava na ideia de que “para promover o desenvolvimento e a satisfação das necessidades das populações é fundamental dar atenção aos recursos endógenos de um território, implicando-se as próprias populações nesse processo”, uma vez que se tratava de um processo gradual de emancipação dos territórios, decorrente da aprendizagem social e sensível aos problemas locais.

Estas linhas orientadoras ou contributos que emergiram, situavam-se em diferentes áreas ou fileiras associadas ao próprio conceito de Desenvolvimento, mais propriamente:

- a Fileira Ambiental, que teve como alavanca a Conferência de Estocolmo, e que visou a harmonização dos objetivos de desenvolvimento económico com os da sustentabilidade ambiental e que dá origem ao conceito de Desenvolvimento Sustentável;

- a Fileira dos Direitos Humanos, relacionada com a ideia do acesso às necessidades básicas, que defende que o desenvolvimento deve passar obrigatoriamente pela garantia do acesso a condições mínimas de sobrevivência e dignidade dos seres humanos, o que originará a noção de dois conceitos nos anos 90 do sec. XX, mais propriamente, o conceito de Desenvolvimento Humano e conceito de Desenvolvimento Social;

- a Fileira das Pessoas e das Comunidades, que releva para o papel central do Desenvolvimento, as pessoas e as comunidades locais, englobando também as questões da participação e da cidadania, sendo o Desenvolvimento uma expressão ou resultado do exercício pleno da cidadania e de uma participação ativa de todos os seus elementos.

Decorrente das diversas reformulações e renovações do conceito de Desenvolvimento, nas décadas subsequentes (década de 80 e 90 do séc. XX) surgem novos conceitos de Desenvolvimento, com validação científica e reconhecimento político-institucional que passaram a designar-se de conceitos de Desenvolvimento alternativo, neste caso, Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Local, Desenvolvimento Participativo, Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Social e Desenvolvimento Integrado (Amaro, 2017).

Partindo da Fileira Ambiental e a Fileira das Pessoas e das Comunidades, há a referir dois conceitos fundamentais, respetivamente, o conceito de Desenvolvimento Sustentável e o conceito de Cidadania. O primeiro, centra-se na interdependência entre os direitos dos presentes e de futuras gerações para o desenvolvimento socioeconómico e proteção do ambiente (Carvalho, citando Frias, 2019), sendo que o principal desafio assenta na necessidade de evitar os custos ambientais do modelo de desenvolvimento anterior.

Por outro lado, no que diz respeito à noção tradicional do conceito de Cidadania, este parte de fronteiras nítidas de inclusão /exclusão referentes a vínculos de pertença a uma comunidade nacional e que tem vindo a ser desafiado pelas diversas dinâmicas que vão desde os fluxos migratórios até à globalização dos mercados e novas espacialidades dos movimentos sociais. É neste contexto que a condição cidadã quer em termos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas é considerada cada vez mais como uma interação entre o planeta no seu todo e o local em que se habita ou em que se age⁶

Nos pontos subsequentes aprofundam-se ambos os conceitos e respetivas dimensões.

⁶ Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015.

1.3. Desenvolvimento Sustentável e Agenda 2030

Como referido no capítulo anterior, o movimento designado de Fileira Ambiental surge oficialmente na Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972, e também através do estudo do Clube de Roma intitulado: *“the limits of Growth”*, em que pela primeira vez as preocupações relacionadas com o desenvolvimento se centravam nas questões ambientais.

Da Conferência mencionada, resultou o conceito de Ecodesenvolvimento entre outros que surgiram depois, sendo que somente em 1987 este conceito foi estabilizado, passando a designar-se de Desenvolvimento Sustentável. Foi proposto no Relatório *“Our Common Future”*, elaborado pela Comissão *Brundtland* (a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento coordenado pela então primeira-ministra norueguesa) e que teve por objetivo proceder a uma caracterização das questões ambientais no Mundo e propor soluções ao nível conceptual e metodológico, tendo em vista a sua resolução.

Neste contexto e numa perspetiva mais generalista, o conceito de Desenvolvimento Sustentável passa a ser entendido como, *“o processo de satisfação de necessidades atuais que não põe em causa as necessidades das gerações futuras”*, implicando uma inovação jurídica e conceptual, que promove a solidariedade intergeracional (Ferreira e Raposo, 2017:126). Contudo, também são apontadas críticas relativamente ao próprio conceito, uma vez que sugeria que o crescimento económico, a modernização industrial e as exigências dos mercados seriam os principais fatores e objetivos para o desenvolvimento dos países (Blewitt, 2008).

Acresce ainda, que segundo o Relatório de Brundtland, a questão da sustentabilidade assentava na sua utilidade, focada nas vantagens económicas da manipulação da Natureza, no sentido da *“aposta no desenvolvimento económico e tecnológico para promover o exercício de gestão eficiente do meio ambiente”* (Ferreira e Raposo, 2017:127).

Decorridos cinco anos após a publicação do Relatório de Brundtland, no âmbito da realização em 1992 da *“Cimeira da Terra”* no Rio de Janeiro, surgiram novas propostas, designadamente, declarações de princípios e tratados internacionais como a Agenda 21, a Convenção das Alterações Climáticas e a Convenção da Diversidade Biológica.

Enquanto programa orientador, a Agenda 21 pretendeu estabelecer ações para promover o crescimento económico sustentável incentivando os governos participantes a incluir a questão da sustentabilidade nos seus modelos de desenvolvimento.

Com efeito, é a partir dos anos 90 do séc. XX que o conceito de Desenvolvimento Sustentável se assume como uma referência para as políticas ambientais, centrado na regularização de normas de padrões de produção, consumo e qualidade dos produtos (Carvalho, 2019).

Em 1995, foi publicado o documento “*An agenda for development*”, destacando as suas cinco dimensões, conforme Figura 1.1.



Figura 1.1. As 5 dimensões da Agenda para o Desenvolvimento, 1995 (Carvalho, 2019)

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), juntamente com uma série de metas que possibilitavam entender os resultados pretendidos para cada Objetivo. Neste contexto, a Agenda 2030 constitui-se como uma agenda alargada, global e ambiciosa, que promove a paz, a justiça e instituições eficazes, tendo sido retificada por 193 Estados membros da ONU. Aborda desta forma, as várias dimensões do Desenvolvimento Sustentável assente em três vertentes: social, económica e a ambiental.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio⁷, estabelecidos entre 2000 e 2015 e que abrangem as seguintes dimensões: 1) erradicar a pobreza extrema e a fome; 2) alcançar o ensino primário universal; 3) promover a igualdade de género e a autonomização da mulher; 4) reduzir a mortalidade de crianças; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental; 8) criar uma parceria global para o Desenvolvimento.

Em 2017, a Assembleia Geral das Nações Unidas também adotou um quadro de indicadores globais, enquanto ferramenta essencial para avaliar o progresso e a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para além dos 17 ODS foram igualmente contempladas 169 metas e 247 indicadores (UN2020), constituindo ao mesmo tempo um desafio, tendo em conta a necessidade de análise de uma grande quantidade de dados e estatísticas, acessíveis, fiáveis e

⁷ Em setembro de 2000, os dirigentes mundiais reunidos na “Cimeira do Milénio” reafirmaram as suas obrigações comuns para com todas as pessoas do mundo, especialmente as mais vulneráveis e em particular, as crianças. Comprometeram-se a atingir um conjunto de objetivos específicos, designadamente, os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e que diziam respeito ao combate à pobreza e promoção do Desenvolvimento Sustentável. Fonte: https://www.institutocamoes.pt/images/cooperacao/objectivos_desenvolv_milenio.pdf

desagregados e com um propósito maior e mais abrangente de “*não deixar ninguém para trás*” (United Nations Sustainable Development,).



Figura 1.2. Os 17 ODS da Agenda 2030 (<https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento>)

Atendendo ao acima referido, foi estabelecida uma nova estratégia a nível global em matéria de Desenvolvimento Sustentável. Particularmente em Portugal, a partir de 2015, a Agenda 2030 e os ODS passam a constar de diversos diplomas de Estado, indo ao encontro do cumprimento da Agenda à qual Portugal tinha subscrito em conjunto com os restantes países. Esta pretensão foi concretizada através da elaboração, em junho de 2017, do “*Relatório Nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*” publicado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, entidade coordenadora dos ODS em Portugal.

Tratou-se do primeiro exercício voluntário e oficial de avaliação da implementação dos ODS no nosso País, tendo sido fundamental para a identificação daqueles entendidos como prioritários e que permitiu uma definição clara de como a Agenda 2030 é e será integrada nas políticas públicas nacionais (Resende, 2018). O Relatório foi apresentado em julho de 2017, na sede das Nações Unidas no 5º Fórum Político de Alto Nível da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável.

No contexto nacional, o Governo português estabeleceu a integração da Agenda 2030 nas estratégias, planos e políticas nacionais, concretizada através de 5 áreas temáticas, conhecidas como os “5P”: *Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias*, conforme descrito na Figura 1. 3.



Figura.1.3. As 5 dimensões da Agenda 2030 ([Os 5 P's da Sustentabilidade – Movimento Nacional ODS \(movimentoods.org.br/\)](https://movimentoods.org.br/))

Os países subscritores criaram igualmente o Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável (FPAN) para impulsionar os esforços para alcançar os objetivos. Foi igualmente adotada a Declaração Política intitulada *“Preparação para uma década de ação e resultados em prol do Desenvolvimento Sustentável”*. Os líderes mundiais apelaram a uma década de ação para concretizar os ODS até 2030 e anunciaram ações de aceleração para fazer avançar a Agenda. A Assembleia Geral aprovou a Declaração Política em 15 de outubro de 2019⁸.

Também em 2019, foi divulgado o Relatório de Desenvolvimento Sustentável Global *“The Future is Now: Science for Achieving Sustainable Development”* tratando-se do primeiro relatório elaborado por um Grupo Independente de Cientistas nomeado pelo Secretário-Geral das Nações Unidas. O lançamento do segundo Relatório Global de Desenvolvimento Sustentável irá ocorrer em 2023⁹.

Desta forma, a fim de promover um mundo mais sustentável torna-se necessária uma transformação profunda na forma como pensamos e agimos. Implica sobretudo, empenho na sua concretização de acordo com o proposto pelos ODS, de forma que os indivíduos sejam agentes de

⁸ Fonte: [Background | United Nations](https://www.un.org/pt/development/dsdp/background)

⁹ Fonte: <https://sdgs.un.org/>

mudança no domínio da sustentabilidade. Para esse efeito, necessitam de conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o Desenvolvimento Sustentável.

É neste contexto que a Educação torna-se crucial, sendo que nem todos os tipos de educação apoiam o Desenvolvimento Sustentável, ou seja, a educação que promove apenas o crescimento económico poderá conduzir a um aumento dos padrões de consumo insustentáveis, enquanto que a abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável(EDS) permite capacitar o(a)s aluno(a)s para que tomem decisões informadas e ações responsáveis em favor da integridade ambiental, da viabilidade económica e de uma sociedade justa para as gerações atuais e futuras. A EDS tem assim por objetivo, desenvolver competências que permitam aos indivíduos refletir sobre as suas próprias ações ao nível dos impactos sociais, culturais, económicos e ambientais, numa perspetiva local e global (UNESCO, 2017).

De entre os 17 ODS, há a salientar o ODS 4, que identifica claramente a necessidade de assegurar uma educação inclusiva e igualitária e promover o ensino ao longo da vida para todos. Este objetivo baseia-se em iniciativas semelhantes em agendas lançadas em décadas anteriores (ex.: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948) sendo evocados por sucessivos organismos internacionais, onde sobressaem os *World Surveys* (desde os anos 1950) e os *World Education Reports* (desde 1991). A iniciativa Educação para Todos, anunciada em Jomtien (Tailândia) em 1990, elencou um conjunto de propósitos, retomados pelo Fórum Mundial de Dacar em 2000 e expostos nos Objetivos do Milénio do mesmo ano.

Como preconizado nos Objetivos do Milénio, os esforços para universalizar o ensino básico permitiram que na África subsariana, o número de crianças fora do sistema educativo tenha caído para metade desde o início do século. Outro efeito positivo, foi o alargamento do ensino obrigatório até ao nível secundário na maioria dos países (Barreto et al, 2000).

No que diz respeito à Agenda 2030 também surgiram algumas críticas, na medida em que pese embora os ODS se afirmem como uma agenda global, são considerados por alguns autores como uma repetição das agendas dos países doadores da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) que são impostas aos países ditos recetores dessa mesma ajuda. Se por um lado, as metas do ODS 4 têm sido integradas nas políticas educativas dos países do Norte global, onde existem bolsas de desigualdade social, por outro, reconhece-se que os problemas mais pertinentes ocorrem na sua concretização nos países do Sul global. (Barreto et al,2000).

Na Agenda 2030, o ODS 4 - Educação de Qualidade, inclui 10 metas a serem alcançadas até 2030, e que assentam resumidamente:

- ✓ no acesso a todas as crianças ao ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade;
- ✓ no desenvolvimento de qualidade na primeira infância e educação pré-primária;
- ✓ garantir igualdade de acesso a educação técnica, profissional e superior a preços acessíveis;
- ✓ aumentar o número de jovens e adultos com habilidades relevantes para o emprego;
- ✓ eliminar disparidades de género na educação;
- ✓ garantir alfabetização e habilidades básicas de matemática para todos os jovens e uma proporção substancial de adultos;
- ✓ promover o Desenvolvimento Sustentável através da educação;
- ✓ construir e melhorar instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, deficiências e género.

De entre estas, destaca-se a meta 4.7 (promover o Desenvolvimento Sustentável através da educação), que tem como finalidade, *“garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o Desenvolvimento Sustentável, inclusive, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o Desenvolvimento Sustentável”*¹⁰. É neste contexto, que se verifica claramente a necessidade de assegurar uma educação inclusiva, igualitária e promotora do ensino ao longo da vida para todos (Monteiro, 202

No ponto seguinte, apresentam-se os conceitos que se enquadram no ODS 4, designadamente, a Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento.

1.4 Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento

Para melhor compreender estes conceitos, comecemos por distinguir os conceitos de Educação e de Cidadania, não sendo assim necessário, incluir nesta reflexão o conceito de Desenvolvimento uma vez que foi extensamente analisado em ponto anterior.

Assim do ponto de vista conceptual, o conceito de Educação consiste num processo de socialização e de desenvolvimento das potencialidades individuais de cada educando(a), visando a transmissão de conhecimentos, saberes, valores e apropriação do sujeito numa perspetiva de educação ao longo da vida. Neste equilíbrio entre os aspetos individuais e coletivos da educação, vemos que a mesma é um processo complexo e multifacetado (Mesquita et al, 2017).

¹⁰ Fonte: <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

Por sua vez, o conceito de Cidadania, comumente aceite como tendo origem na Grécia antiga e no espaço da polis ateniense, foi primeiramente ensaiado por Aristóteles. Para este filósofo, a cidadania tinha como elemento fundamental a participação na comunidade política, a qual se concretizava através da participação nos processos de julgamento e nas decisões públicas. Neste contexto, apenas aqueles que participavam politicamente na comunidade eram considerados cidadãos.

Considerando a sua evolução histórica, política e social, o conceito de Cidadania envolve atualmente duas dimensões, por um lado, a formação cívica dos indivíduos e decorrente da mesma, o exercício consciente dos seus direitos e deveres. Contudo, o próprio conceito enfrenta desafios, alguns destes, relacionados com a emancipação das minorias, o enfraquecimento do Estado- Nação e inevitavelmente, a globalização (Cardona, 2007). É a partir desta última e seus processos complexos, que surgem as definições de Cidadania Global, a par de cidadania europeia ou cidadania múltipla.

Com efeito, o conceito de Cidadania Global surge enquanto proposta da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) relacionado com o sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma Humanidade comum. O conceito enfatiza a interdependência e a interconexão política, económica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global¹¹, ou seja, considera os cidadãos globais enquanto indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável. O crescente interesse pela Cidadania Global direcionou maior atenção à dimensão global da Educação para a Cidadania, bem como, ao nível do seu impacto nas políticas, nos *currícula*, no ensino e na aprendizagem.

É neste contexto que as escolas e professores assumem um papel cada vez mais ativo pelo facto de se entender que uma educação de qualidade implica que os alunos desenvolvem as competências, os valores e as atitudes que lhes possibilita enquanto cidadãos e cidadãs, tomar decisões informadas e responder aos desafios locais e globais através da Educação para o Desenvolvimento e da Educação para a Cidadania Global (Figuerola et al, 2022).

Na sequência da integração da Educação para a Cidadania Global enquanto uma das prioridades estratégicas da UNESCO, identificaram-se três dimensões conceptuais ao nível da aprendizagem para que esta seja transformadora:

¹¹ Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/->

i) domínio cognitivo, através da aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como, sobre as inter-relações e interdependência dos diferentes países e populações;

ii) domínio socio emocional, mediante um sentimento de pertença a uma Humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pela diferenças e diversidades;

iii) comportamental, ao nível da atuação efetiva e responsável no âmbito local, nacional e global promotor de um mundo mais pacífico e sustentável.

Igualmente alguns estudos¹² identificam 4 dimensões que as iniciativas da Educação para a Cidadania em meio escolar devem contemplar:

1) dimensão pedagógica: envolvendo processos educativos criativos e críticos baseados na realidade quotidiana dos aprendentes (traduzido do inglês: *learners*). As metodologias e abordagens utilizadas são coerentes com os conteúdos da ECG e visam promover uma aprendizagem transformadora;

2) dimensão colaborativa: processos que incentivam o diálogo e construídos de forma conjunta e colaborativa pelos participantes;

3) dimensão política: processos que permitem desenvolver e potencializar de forma individual e coletivamente, uma visão informada e crítica para uma postura ativa e transformadora das causas estruturais das situações de injustiça e desigualdade existentes no mundo, tanto local quanto globalmente;

4) dimensão ética: a partir de princípios e valores basilares para a ECG como a justiça social, a equidade e o Bem Comum.

Neste contexto, a Educação para a Cidadania Global (ECG) visa promover caminhos coletivos de autoconhecimento e aprendizagem sobre aspetos da realidade que geram do ponto de vista histórico e sistémico, relações de opressão e desigualdades profundas, tanto local quanto globalmente. A ECG procura assim, estimular a construção de modelos sociais que superem essas estruturas, promovendo percursos de transformação radical da sociedade. Complementarmente, *“adota uma abordagem multifacetada e utiliza conceitos e metodologias já aplicadas em outras áreas, incluindo a educação*

¹² Iniciativas de Educação para a Cidadania Global: estudo exploratório, promovido pelo CIDAC- Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, 2018.

para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional” (UNESCO,2014).

Enfatiza igualmente, a necessidade de uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta, recorrendo a metodologias formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, mecanismos de participação convencionais e não convencionais. Desta forma, a Educação para a Cidadania Global fornece competências, valores e comportamentos que os estudantes ou aprendentes precisam para enfrentar os desafios intelectuais do século XXI, como sejam as alterações climáticas, conflitos, pobreza, desigualdades sociais, sustentabilidade, entre outros.

Neste contexto, a *“Declaração para a Educação 2030”* lançada pelo Fórum Mundial de Educação em 2015, veio reafirmar a importância e o papel da educação de qualidade para a Educação para o Desenvolvimento humano e social. A Declaração define igualmente como meta que, até 2030, todos os estudantes adquiram conhecimentos em competências necessárias para o Desenvolvimento Sustentável contemplando, neste caso, estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, uma cultura de paz e não violência, valorização das diversidades culturais, entre outros (Bernardo et al, 2022).

Pese embora muitos países tenham integrado recentemente a Educação para a Cidadania Global nos seus *currícula*, também se verifica que essa integração ocorre ao mesmo tempo em que se verifica um aumento na ênfase dos valores nacionais e nacionalistas nas escolas e sistemas educacionais. Com efeito, segundo alguns estudos efetuados a partir da análise do nível de incorporação da Educação para a Cidadania Global nos sistemas educativos em países como Hong Kong ou Shangai, verificaram-se várias limitações junto dos professores relacionadas essencialmente com a pressão ao nível curricular, exames frequentes, falta de formação ou falta de apoio da escola e do governo, assim como, falta de eficiência e de crença na capacidade dos esforços pessoais no sentido de efetuar mudanças no mundo. Noutros países, como Espanha, partindo da análise do currículo de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos, verificou-se que os educadores e decisores políticos são confrontados com alterações das noções de cidadania tanto a nível local como global, sendo incumbidos de analisar e compreender as questões relacionadas com a diversidade cultural, linguística e problemas sociais associados à pobreza e migração (Al’Abri et al, 2022).

No caso de um estudo realizado a 200 professores no Reino Unido (Davies, 2006), apurou-se que os Professores eram seletivos no temas trabalhados em contexto de sala de aula, na medida em que se sentiam mais confortáveis em abordar temas relacionados com o ambiente, auto estima, sexismo ou racismo, em detrimento de questões mundiais mais complexas, tais como, as relacionadas injustiça

inerente aos atuais sistemas da economia global ou as conquistas culturais e a autossuficiência das sociedades do Sul global.

Também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) podem constituir uma referência para redefinir a Educação para a Cidadania Global. Neste caso, organizar os *curricula* em torno das questões globais identificadas pelos ODS poderá ser um ponto de partida para abordar os problemas e desafios globais, na medida em que oferecem um modelo baseado num propósito, orientado para os resultados. Os ODS oferecem assim um enquadramento que permite analisar a interseccionalidade entre questões globais urgentes e fornecer uma linguagem comum para os educadores se envolverem criticamente, para além de atribuírem um propósito claro à Educação para a Cidadania Global ou Educação em geral (Leite, 2022).

Neste contexto, a Educação para a Cidadania Global combina ideias opostas de democracia crítica e neoliberalismo, uma vez que a democracia crítica se centra nos valores éticos e na responsabilidade social, enquanto o neoliberalismo está mais preocupado com o autoinvestimento e os lucros, tendo por objetivo, educar as pessoas para serem mais competitivas, empreendedoras e individualistas. A questão passa essencialmente por considerar Educação para a Cidadania Global numa perspetiva mais ou menos crítica sendo que a educação se constitui como crucial quer para produzir empreendedores bem-sucedidos num mundo globalizado como para aqueles indivíduos que se opõem ao neoliberalismo. Numa visão mais crítica é entendida como uma oportunidade para contrariar a atual dominação neoliberal na educação (Pais e Costa, 2020).

Também do ponto de vista da sua aplicação, existe alguma tensão em saber se a ECG deve promover resultados comunitários globais ou apenas resultados individuais, na medida em que a primeira salienta aspetos com os quais a ECG pode contribuir para o mundo e a segunda, enfoca aquilo que pode ser feito para equipar indivíduos com “*habilidades do século XXI*”.

Alguns autores (Bourn e Hjelleset, 2020), consideram que as políticas e práticas pedagógicas da Educação Global têm sido construídas numa lógica de aprendizagem que encoraja abordagens participativas, pensamento crítico, mas que também reconhece a complexidade, valoriza a justiça social e incentiva o diálogo e a autorreflexão. Com efeito, um valor central da Educação Global é encorajar os alunos/aprendentes (alguém que está aprendendo ou adquirindo conhecimento) a formar a sua própria análise crítica da informação apresentada e a encontrar o seu próprio caminho.

Numa outra perspetiva, esta abordagem contrasta com a definição de Educação para as Alterações Climáticas, a qual procura “*orientar*” o indivíduo para ações concretas, mudanças individuais no estilo de vida ou adaptações para reduzir a pegada de carbono, enquanto a Educação

para a Cidadania Global coloca a ênfase numa abordagem mais aberta, ou seja, questões críticas às verdades estabelecidas. Desta forma, tem mais probabilidades de ter um maior sentido de propriedade dos resultados da aprendizagem obtida em vez de ser guiada por um caminho pré-determinado.

Uma das limitações apontadas relativamente à ECG, consiste na dicotomia entre o local e o global, designadamente, quando se trata de países cuja solidificação da própria identidade nacional é um desafio e nesse sentido, o espaço para promover um sentimento de cidadania no âmbito global pode ser limitado. Tal situação decorre particularmente em contextos em que identidades de cidadania nacional estão em conflito ou ameaçadas e onde a prioridade poderá se relacionar com o fortalecimento dos laços internos em vez de alargar os horizontes externos. Com frequência, tais preocupações surgem da crença que a cidadania nacional é um precursor essencial da cidadania global.

Fazendo a ligação entre ECG e o ODS4 "*Educação de qualidade*" da Agenda 2030, existem abordagens e métodos de aprendizagem que podem ser adotados quer pelos educadores, quer pelos decisores políticos, como sugere a UNESCO (2017):

- i) Desenvolver parcerias entre escolas, universidades e outras instituições que oferecem educação em diferentes regiões do mundo (Sul e Norte, Sul e Sul);
- ii) Planear e realizar uma campanha de sensibilização para a educação de qualidade;
- iii) Realizar um estudo de caso sobre o sistema educativo e o acesso à educação (em comunidades ou países selecionados);
- iv) Planear e executar um projeto de Educação para o Desenvolvimento Sustentável numa escola ou Universidade ou comunidade local;
- v) Comemorar o Dia Mundial das Competências dos Jovens (15 de julho), o Dia Internacional da Alfabetização (8 de setembro) ou o Dia Mundial dos Professores (5 de outubro) ou participar na Semana de Ação Global pela Educação;
- vi) Organizar dias da Educação para o Desenvolvimento Sustentável a nível local, regional e nacional;
- vii) Desenvolver um projeto de investigação: "O que é uma escola sustentável?".

Relativamente ao impacto da escolarização na Educação para a Cidadania Global, a literatura aponta para a falta de pesquisa internacional nesta análise, considerando os diferentes aspetos que levam as que as pessoas se tornem cidadãos ativos quer a nível global como local. Neste contexto, verifica-se por um lado, a necessidade de se realizarem estudos longitudinais e por outro, a dificuldade

de isolar variáveis das experiências dos estudantes no contexto escolar e fora deste. Não obstante, parece existir um consenso relativamente aos dois melhores indicadores escolares que tornam as pessoas em cidadãos ativos (ex: voluntariado ou ativismo) e que estão relacionados com a democracia escolar (a comunidade educativa poder opinar de maneira ativa na tomada de decisões) e experiência vivida através de um determinado tipo de serviço comunitário. (Davies, 2006).

No que diz respeito ao conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED), este interrelaciona-se com a Educação para a Cidadania Global, tendo em conta que se trata de um processo de aprendizagem ativo baseado em valores como a solidariedade, a igualdade, a inclusão e a cooperação. Neste contexto, permite que as pessoas compreendam as prioridades do desenvolvimento internacional e se envolvam em ações informadas, sendo a mudança obtida através da compreensão das causas e efeitos das questões globais.

De acordo com a GENE (*Global Education Network Europe*)¹³, a Educação Global para o Desenvolvimento é entendida como, *“a educação que possibilita às pessoas refletir criticamente sobre o mundo e o seu lugar no mesmo; abrir os olhos, corações e mentes para a realidade do mundo a nível local e global .capacita as pessoas para compreender , imaginar , ter esperança e agir para criar um mundo de justiça social e climática, paz, solidariedade, equidade e igualdade, sustentabilidade planetária e compreensão internacional “*. Trata-se assim, de um conceito complexo e multidisciplinar, que envolve um leque diversificado de atores, como por exemplo, organizações não governamentais para do desenvolvimento (ONGD) organizações da sociedade civil (OSC), educadores, media, instituições públicas, entre outros (Carpio et al, 2018).

Ao pretender assumir a ED enquanto compromisso da Educação para a Cidadania Global está-se a adotar a ideia de que a ED é um processo educativo e de aprendizagem contínua, na medida em que promove a autorreflexão, a formação e a ação.

A cooperação portuguesa é um exemplo do esforço conjunto com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD)¹⁴ nas prioridades estabelecidas em termos de cooperação para o desenvolvimento, sendo o setor da Educação considerado como área prioritária, expressa nos acordos de cooperação bilaterais assinados

¹³ in Declaração Europeia sobre Educação Global para 2050, GENE, 2022.

¹⁴ A OCDE assegura, por um lado, o estabelecimento de parâmetros e metas comuns de desenvolvimento do ensino formal e de monitorização dos resultados obtidos; por outro, a sua atividade no campo da cooperação internacional é executada pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), lançado em 1961.

com os países recetores, designadamente, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹⁵ e Timor-Leste. Com efeito, a cooperação portuguesa opera aos níveis da revisão curricular e de conteúdos programáticos, da formação de professores, do ensino em português e da língua portuguesa e no apoio ao ensino superior. (Barreto et al, 2000).

Historicamente, após a revolução de 1974, Portugal investiu na informação e transformação da opinião da população no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, através do apoio de ONGD emergentes, sendo que a partir dos anos 90 do séc. XX, as ONGD e o Governo português começaram a estabelecer ligações com redes e organizações europeias, salientando-se a participação de organizações portuguesas em plataformas europeias de Educação para o Desenvolvimento, como por exemplo, no DEEP (*Development Exchange in Europe Project*) e GENE (*Global Education Network Europe*) (Marques, 2015).

Em 2005, a Cooperação Portuguesa definiu a ED como prioridade estratégica, adotando em 2010, a primeira Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2010-2016)¹⁶ que colocou Portugal no mapa político europeu da ED e novamente em 2018, através da concretização do segundo ciclo da Estratégia (ENED 2018-2022)¹⁷. Esta última, foi atualizada e adaptada para estar alinhada com agendas e compromissos internacionais, como a Agenda 2030, o Consenso Europeu sobre Educação para o Desenvolvimento (2007), assim como, com as políticas nacionais que surgiram, nomeadamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Do ponto de vista metodológico, a ED contempla vários elementos que devem ser considerados em conjunto, desde logo, a importância do pensamento e ação autónomos e críticos a desconstrução de estereótipos e defesa da não discriminação e igualdade. Também enfatiza a importância de processos de aprendizagem participativos e colaborativos que promovam a autonomia e responsabilidade na aprendizagem e na ação, assim como, releva a importância de interligar diferentes saberes e níveis de análise de forma complexa e não linear, promovendo abordagens interculturais (ENED; Plataforma Portuguesa das ONGDS).

A ação da ED inscreve-se no processo educativo ao longo da vida, interligado e complementar no âmbito da educação formal, educação não formal e educação informal. A forma de intervenção para cada processo de aprendizagem pode contemplar a sensibilização, consciencialização,

¹⁵ Trata-se de um grupo de cooperação regional, composto pelos cinco membros originais: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe- e pela Guiné Equatorial, que aderiu ao grupo posteriormente e adotou a língua portuguesa como oficial.

¹⁶ ENED 1 aprovada pelo Despacho n.º 25931/2009 de 26 de novembro (com período vigência prorrogado através do Despacho nº9815 de 28 de agosto).

¹⁷ ENED2 aprovada através da Resolução do Conselho de Ministros nº94/2018 de 16 de julho.

mobilização, ação pedagógica ou concertação para a melhoria das políticas. Por sua vez, os atores da ED são múltiplos e desempenham neste contexto papéis específicos, nomeadamente, no quadro da definição de políticas, no planeamento de programas, no financiamento e implementação de ações, na investigação, na avaliação, promoção e divulgação da ED.

Neste contexto, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022, identificou os seguintes atores e atribuições, conforme descrito no Quadro 1.1.

Quadro 1.1. Atores da Educação para o Desenvolvimento

Atores	Funções Principais
Escolas-comunidades educativas, incluindo todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação.	Planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, produção de conteúdos e desenvolvimento curricular.
OSC (Organizações da Sociedade Civil) e Movimentos sociais	Participação no processo de definição de políticas, planeamento de programas, produção de conteúdos e recursos, planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, promoção e divulgação.
Órgãos de soberania e administração pública à escala local, regional e nacional	Definição e aprovação de políticas, planeamento e implementação de programas e ações, avaliação, promoção e divulgação, financiamento
Partidos políticos	Definição de políticas, promoção e divulgação
Empresas e organizações empresariais	Financiamento
Fazedores de opinião	Promoção e divulgação

Fonte: ENED Portugal

Da parte do Governo português, a partir de 2017, verificou-se um reforço dos *curricula* ao nível da temática de Educação para a Cidadania, mediante a aprovação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, reconhecendo desta forma a Educação para o Desenvolvimento como uma das suas áreas temáticas.

Podemos concluir que quando falamos de Educação para a Cidadania Global estamos a incluir o próprio conceito de Educação para o Desenvolvimento estando a mesma no centro do movimento global de cidadãos. Contudo como refere Troll (2014:22), a Educação para o Desenvolvimento tem de deixar o domínio da “*indústria*” da Ajuda ao Desenvolvimento, onde se situa tradicionalmente, e

“entrar no cerne do debate sobre o mundo em que queremos viver, baseando-se numa cultura de aprendizagem, partilha e reciprocidade que ajude a fomentar experiências alternativas e radicais e simultaneamente reformule discursos e cultura, para ultrapassar as falsas promessas das ideias mainstream acerca do crescimento económico, da concorrência e do consumismo.”

Considerando a abordagem preconizada pela ECG e suas semelhanças relativamente à Educação para a Cidadania no que diz respeito aos objetivos e tópicos de aprendizagem, esta será abordada no ponto seguinte tendo em conta o contexto do ensino português.

1.5. Educação para a Cidadania no contexto português: enquadramento e desafios

Por definição, a Educação para a Cidadania compreende uma escala que se estende desde a formação cívica até ao desenvolvimento de capacidades interventivas, implicando neste caso, o desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afetivas e sociais por parte do(a)s aluno(a)s.

No contexto do sistema educativo português não podemos deixar de referir toda influência e reestruturação que foi alvo, sobretudo, decorrente da transição pacífica entre a ditadura e a democracia, concretizado na revolução de abril de 1974. O período pós-revolução caracterizou-se por uma atividade política em ebulição e surgimento de modelos opostos ao nível da organização do Estado, destacando-se o experimentalismo social e educativo que resulta numa metodologia assente na vontade de descobrir e viver a democracia.

Ao nível da estrutura educativa, houve uma revisão de programas e reorganização estrutural do ensino, nomeadamente pela unificação dos primeiros nove anos de escolaridade num tronco curricular comum, procurando-se desta forma corrigir a separação entre o ensino clássico e profissional, que vigorava até então. Houve igualmente, uma tentativa de aproximação entre a Escola e a comunidade, com a inclusão de uma área interdisciplinar de Educação Cívica e Politécnica, concebida numa perspetiva de experimentalismo educativo ao nível do contexto escolar (aluno(a)s e professores) e movimentos de base (animação local e educação de adultos). O processo de estabilização democrática ocorrido entre 1976 e 1985, bem como, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei nº46/86 de 14 de outubro), constituiu um ponto fulcral na educação portuguesa, sobretudo ao nível da revisão curricular e do acentuar da crescente monopolização da gestão educativa pelo Estado (Cardona, 2007).

Em 2001, verificou-se uma reorganização curricular do Ensino Básico através da promulgação do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, que definiu como objetivo estratégico, *“a garantia de uma*

*educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida*¹⁸.

Mais recentemente, em 2012, um novo diploma foi criado para orientar a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Como resultado, foi criado o documento “*Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*”, que inclui a Educação para o Desenvolvimento (ED) como uma das dimensões da Educação para a Cidadania.

Em 2017, o governo aprovou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que inclui a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis e ciclos da escolaridade obrigatória. Esta estratégia pretende desenvolver competências para uma cultura democrática e aprendizagens que impactem na atitude cívica individual e nos relacionamentos interpessoais e interculturais, promovendo o pensamento crítico e cujos temas a desenvolver estão alinhados com a ENED e orientados para a Agenda 2030 (Ex: direitos humanos, igualdade de género, saúde, desenvolvimento Sustentável, educação ambiental, educação para o consumo, segurança, defesa e paz, entre outros).

Os domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas¹⁹ a serem trabalhados na Cidadania e Desenvolvimento visando uma perspetiva holística da pessoa e intercomunicante:

- 1º grupo - obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (tratando-se de áreas transversais e longitudinais): direitos humanos; igualdade de género; interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; educação ambiental; saúde;
- 2º grupo - pelo menos em dois ciclos do ensino básico: sexualidade; media; instituições e participação democrática; literacia financeira e educação para o consumo; segurança rodoviária; risco;
- 3º grupo - com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade: empreendedorismo; mundo do trabalho; segurança, defesa e paz; bem-estar animal; voluntariado e outras (de acordo com as necessidades identificadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC).

¹⁸ In Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências.

¹⁹ www.dge.mec.pt/areas-tematicas - Direção Geral da Educação.

Relativamente à abordagem curricular da Educação para a cidadania, esta desenvolve-se a dois níveis:

1) Escola

- Criação de um ambiente aberto e livre para discussão ativa de decisões que envolvem todos os membros da comunidade escolar;
- A diversidade de metodologias e práticas adotadas deve induzir à aplicação de experiências reais de participação e cidadania;
- Os Projetos desenvolvidos na disciplina e outros projetos devem ser articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e preferencialmente em parceria com as entidades da comunidade.

2) Turmas

Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico

- Integrado no currículo de maneira transversal;
- É responsabilidade do professor titular da turma decidir quais domínios trabalhar e quais competências desenvolver ao longo do ano;
- Decisões são tomadas pelo Conselho de Docentes e estão enquadradas na Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE).

2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

- Disciplina autónoma sob responsabilidade de 1 professor;
- Domínios e competências a serem desenvolvidas são definidos pelo Conselho de turma;
- Disciplina pode funcionar com periodicidade semestral, anual ou outro;
- Nos cursos de educação e formação de nível básico e secundário é desenvolvida com a contribuição de todas as disciplinas e componentes de formação, permitindo flexibilidade e realização de projetos interdisciplinares;
- A avaliação é enquadrada pelas normas em vigor para cada nível de ensino.

A ED constitui-se como uma componente transversal aos currícula, devendo ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores, mediante abordagens integradas, que permitam aliar a teoria à prática, a reflexão e ação. Neste contexto, poderá concretizar-se em distintas formas:

i) No âmbito dos conteúdos disciplinares, nas áreas curriculares (ex: Formação cívica, área de Projeto e Estudo acompanhado) e em todas as aulas, e por qualquer professor através de metodologias ativas, de participação, análise e debate;

ii) Atividades de complemento curricular (ligadas a Núcleos, Oficinas ou Clubes);

- iii) Projetos e atividades extracurriculares de parceria com organismos e instituições;
- iv) Na organização democrática da escola (ex: assembleias de alunos);
- v) Inter-relações pessoais de todos os intervenientes da comunidade educativa, como valores de autoestima, confiança, respeito, etc.

Pretende-se assim, enfatizar a importância de formar cidadãos capazes com base em valores democráticos, com consciência crítica e social. A cidadania é vista como competência para intervenção e ação concretas, valorizando assim, a participação dos indivíduos na comunidade e suas interações. Para Afonso (2007) mais do que conhecimentos, é necessário o desenvolvimento de competências e atitudes de participação, neste caso, os alunos(a)s podem ter conhecimento sobre democracia, seus órgãos de poder, história do país, mas não serem cidadãos ativos e comprometidos com a sociedade. Neste sentido, é essencial que esses tópicos sejam abordados sob a perspectiva da consciência cívica presente desde as regras mais simples de convivência social até os aspetos mais complexos de participação democrática na tomada de decisões (Ex: eleger alguém como seu representante). Como as questões de Educação para a Cidadania são transversais aos currículos, muitas das disciplinas integram temas podem ser trabalhados do ponto de vista da cidadania, desde que o professor esteja ciente quanto à sua importância.

A título de exemplo da transversalidade da Educação para a Cidadania²⁰ na disciplina de História, sob o tema da Escravatura, são abordadas as formas de escravidão do passado e atuais, a importância da luta pela liberdade com vista a desenvolver a consciência crítica sobre violações dos direitos humanos na história e na atualidade. Considerando o tema, o desenvolvimento das atividades passa pela discussão com o(a)s estudantes sobre os conceitos de escravatura, tráfico humano ou racismo, elaborar textos e cartazes em grupo sobre violação de direitos humanos, entre outras atividades. Também no caso da disciplina de Educação física, pretende-se descobrir e conhecer os direitos em contacto com o meio natural e desenvolver valores de entre ajuda, cooperação e respeito através de jogos de orientação, perguntas e respostas.

Em termos dos desafios que a temática da Educação para a Cidadania se depara, há a referir segundo alguns estudos, que os professores carecem de um referencial teórico que lhes possibilite alguma sistematização, de forma *“a criar um trabalho fundamentado, progressivo, sequencial e devidamente planificado que se possa traduzir em verdadeiras aprendizagens”* (Afonso, 2007:15).

Por outro lado, também se tem constatado que, pese embora os professores considerem importante a educação cívica, continuam a direccionar-se mais para os conhecimentos sobre a

²⁰ Enquanto exemplo de boas práticas num estudo realizado numa Escola de Aveiro (Afonso, 2007:33).

sociedade do que o desenvolvimento de competências ao nível do pensamento crítico e autónomo, participação ativa dos alunos na comunidade ou na abordagem de temas como as questões da economia, mundo laboral ou participação política. As metodologias centram-se essencialmente nos professores em detrimento de estratégias ativas (Afonso (citando Cibebe 2005), 2007:15).

Neste contexto, as conclusões acima referidas podem ser ponto de reflexão no âmbito do contexto atual do enquadramento curricular e pedagógico.

1.6. Revisão de outros estudos

De um modo geral, quer a nível nacional como internacional, têm sido realizados vários estudos académicos de carácter exploratório e empírico que abordam a Educação para a Cidadania Global e Educação para Cidadania, tendo em conta os contextos educativos em que se enquadram.

Das conclusões apresentadas para cada um destes e comparativamente ao presente estudo, verificam-se semelhanças ao nível da população alvo e dos objetivos. Neste sentido, o presente estudo poderá contribuir para comparar os resultados apurados, identificando diferenças e semelhanças, contribuindo para o conhecimento acerca da Cidadania Global, tendo como referência outras visões e perspetivas académicas, conforme sintetizado no Quadro 1.2.

Quadro 1.2. Revisão de outros estudos

Estudos Académicos	Pergunta de partida / hipótese	Principais conclusões
Educação para a Cidadania: estudo de caso numa escola associada da Rede de Escolas UNESCO Estudo de caso numa escola da Bobadela (Portugal) Autora: Carvalho, 2018	Perceção quanto ao modo como as escolas trabalham, atualmente, o tema da educação para a cidadania, quer na perspetiva dos alunos, quer dos professores	Professores e alunos têm opiniões diferentes sobre a importância de cada área temática da educação para a cidadania. A transversalidade da disciplina é uma questão unânime. Necessidade de uma disciplina que se dedique aos temas da educação para a cidadania para que não seja delegada para segundo plano.

Using Art as a Medium to Enhance social responsibility and citizenship. Estudo de caso em alunos da Universidade de Stellenbosch (África do Sul) Autora: Costandius, 2010	Analisar o impacto de um módulo de aprendizagem/serviço²¹ usando a arte como meio de aprendizagem e reflexão	A arte é um meio eficaz de abordar questões sensíveis uma vez que funciona ao nível simbólico e metafórico envolvendo os participantes e incentivando para uma diversidade de interpretações. A educação artística pode ser uma ferramenta útil para promover a aprendizagem da responsabilidade social e cidadania. (tradução da própria)
O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico Relatório de Estágio, Escola Artística e Profissional Árvore (Portugal) Autora: Silva, 2021	Analisar o papel do ensino na formação dos indivíduos, enquanto cidadãos participativos, colaborativos e atentos à realidade que os rodeia. Relação da arte com o pensamento crítico, criativo e contemplativo no espaço escolar	A educação artística é importante na construção do pensamento crítico, pois possibilita o questionamento, a investigação e a análise permanente do mundo que nos rodeia. Incentiva o cruzamento dos vários campos do conhecimento e dá ao aluno a possibilidade de se manifestar sobre sua aprendizagem. Na educação artística, a reciprocidade aluno/escola acontece num contexto de partilha do sentir, do pensar e do agir. Isso ajuda o aluno a se descobrir enquanto pessoa e permite que a escola se apresente como parte de um processo de intervenção social e escolar. O desafio passa por encontrar uma simbiose quando a educação quer resultados concretos e a arte se move no imprevisível.

²¹ Na África do Sul, o *Service-Learning* é uma interação que presta serviços ou atende às necessidades das comunidades fora do ambiente acadêmico e que visa aprimorar a responsabilidade e a cidadania.

Global Citizenship Competencies of Filipino Students: Using Machine Learning to Explore the Structure of Cognitive, Affective, and Behavioral Competencies in the 2019 Southeast Asia Primary Learning Metrics Programa regional de avaliação de aprendizagem dos alunos do 5º ano (Filipinas) Autores: Bernardo et al, 2022	Analisar as competências de Cidadania Global para identificar padrões que indiquem como o conhecimento, crenças, atitudes e intenções comportamentais atuais podem estar organizados.	Apesar de nas Filipinas não ser desenvolvido ou implementado um currículo formal de educação para cidadania global, as competências de Cidadania Global dos jovens estudantes desenvolvem -se gradualmente nos primeiros anos de escolaridade. Existem núcleos de conhecimento, crenças, atitudes e intenções comportamentais que parecem convergir para os índices de competência global definidos. global podem ser os andaimes para moldar ainda mais as competências globais. (tradução da própria)
Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar – estudo exploratório Estudo no âmbito do projeto “Desafios Globais” (Portugal) Autor: Fundação Gonçalo da Silveira, 2018	Conhecer as práticas dos educadores e educadoras de Educação para a Cidadania em meio escolar	Educação para a Cidadania Global mais como um processo educativo do que como iniciativa. Dinamização das iniciativas criou novas formas de relação entre docentes e aprendentes, potenciadoras de espaços de diálogo. Preocupação elevada relativamente à promoção do pensamento crítico. Abordagem temática eclética e que as iniciativas trabalham várias temáticas em simultâneo e muitas vezes de forma interdisciplinar, o que pode de algum modo espelhar uma preocupação em cruzar problemáticas, dado o carácter complexo da realidade. Papel fundamental da ECG enquanto forma de (auto)percepção das relações de poder e opressão que pessoas e grupos sofrem e/ou reproduzem se encontra relativamente ausente nas iniciativas apresentadas.

Capítulo 2. Metodologia - Estudo de Caso

2.1. Escolha e caracterização do Estudo de Caso

A Escola Artística António Arroio tem o seu nome em homenagem a António José Arroio (1856-1934), que, além de engenheiro, foi escritor, músico, artista plástico e inspetor dedicado ao ensino técnico e à arte aplicada. A escola tem origem em 1919, ano da fundação da Escola de Arte Aplicada de Lisboa. Tratava-se, à data, de uma *“escola especial com o objetivo de formar artistas das artes industriais e que se denomina Escola de Arte Aplicada, onde, além do desenho especializado, têm a prática oficial correspondente”*²². Estabeleceu-se assim, o fundamento para a edificação na capital do país de uma escola exclusivamente direcionada para o ensino especializado das artes industriais.

Sob a direção de Roque Gameiro, o modelo de ensino funcionou durante onze anos. Em 1930, em virtude da sua baixa frequência e da implementação de uma nova organização ao nível do ensino técnico profissional, a escola foi extinta por decreto, pelo que a partir de 1934, considerou-se necessário recriar a escola de arte aplicada²³. Posteriormente, a partir da lei de bases do sistema educativo foi estabelecida a organização da educação artística e decorrente do processo de revisão curricular iniciado no ano letivo de 2004/05, foram implementados quatro cursos: produção artística, comunicação audiovisual, design de comunicação e design de produto, sendo que nos respetivos planos de estudo manteve-se a componente de formação técnico-artística. Mais recentemente, foi introduzido o ensino do curso científico-humanístico de Artes Visuais.

A opção da Escola Artística António Arroio no âmbito desta investigação decorre de prévios contatos exploratórios e interesse da investigadora neste tipo de ensino atendendo às suas particularidades. Neste seguimento, primeiramente, foi realizada uma reunião exploratória com uma das Professoras do 11º ano que faz parte do grupo de trabalho de Cidadania e Desenvolvimento, tendo sido apresentado o tema, os objetivos da investigação, analisados os possíveis contributos no âmbito do estudo de caso e identificadas as turmas e docentes para participar no estudo. Posteriormente, foram apresentados os objetivos da investigação e solicitada autorização junto do diretor da Escola, dos encarregados de educação e docentes para aplicação dos inquéritos e entrevistas.

De acordo com os dados mais recentes (Projeto educativo 2018/2021)²⁴, a população estudantil da Escola Artística António Arroio conta com cerca de 1250 estudantes que frequentam o 10º, 11º e 12º anos, sendo que destes, 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino. A maioria reside em

²² Fonte: <https://www.antonioarroio.edu.pt/historial-da-escola/>

²³ Fonte: <https://www.antonioarroio.edu.pt/historial-da-escola/>

²⁴ Fonte: [ProjetoEducativo_2018_2021.pdf \(antonioarroio.edu.pt\)](#)

Lisboa (40%) e os restantes em concelhos limítrofes e outras zonas o país. Ainda de acordo com a informação referida, a maioria dos alunos quando ingressa na escola tem, por norma, expectativas altas por a considerarem como “a melhor escola de artes” sendo que também a identificam como a escola que lhes proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional.

A escola dispõe de um corpo docente relativamente estável de cerca de 190 docentes, 20 assistentes operacionais, 6 assistentes técnicos e 6 técnicos superiores. Está localizada na freguesia de Penha de França em Lisboa, sendo que socialmente situa-se na confluência de zonas diferenciadas que abrangem a Lisboa antiga, bairro do Alto de Pina e complexos habitacionais mais recentes na zona de Olaias e habitação social no vale de Chelas.

Em termos de modelo pedagógico, destacam-se algumas boas práticas (no âmbito da componente curricular de Projeto e Tecnologias) como a adoção de uma metodologia de ensino por projetos, mais propriamente, “a pluridocência aliada ao trabalho colaborativo entre professores; os percursos de aprendizagem tendencialmente individualizados, facilitados por esta metodologia e facilitadores da inclusão; as parcerias com instituições exteriores; a integração do saber com o fazer; a possibilidade de interdisciplinaridade pela escolha de temas atuais abrangentes e significativos para os alunos e para a sociedade.” (Projeto educativo, 2018/2021:13).

No âmbito da organização da Educação para a Cidadania, foi adotada uma metodologia que abrange as diferentes disciplinas da matriz e seus contributos, cruzando desta forma os temas da Estratégia de Educação para a Cidadania e uma dimensão transversal das práticas de Cidadania e Desenvolvimento.

Relativamente aos domínios da Cidadania e Desenvolvimento, identificam-se os seguintes, de acordo com as orientações curriculares:

- Obrigatórios: Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde. Opcionais: Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Voluntariado; Bem-estar animal; Outros (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela Escola e que se enquadre no conceito de Educação para a Cidadania proposto).

No ano letivo 2022/2023, foram identificados vários domínios considerados como intercomunicantes, sendo o domínio da Saúde (saúde mental e prevenção da violência, educação alimentar e atividade física, comportamentos aditivos e dependências, afetos e saúde sexual, saúde pública), transversal a todos os anos de escolaridade, a saber:

- 10.º Ano: Saúde; Igualdade de Género; Direitos Humanos (civis e políticos, sociais e culturais).

- 11.º Ano: Saúde; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa).

- 12.º Ano: Saúde; domínio que não tenha sido trabalhado pela turma no 11.º ou qualquer domínio da vertente opcional.

Ao longo do ano letivo são desenvolvidos projetos e trabalhos com o(a)s aluno(a)s, que se concretizaram em momentos de reflexão, debates e exposições dos trabalhos realizados. Relativamente à sua implementação, foi criado um grupo de trabalho composto por vários professores que acompanham os projetos das diferentes turmas, dispondo de uma coordenadora da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

A título de exemplo dos projetos desenvolvidos no ano letivo em apreço, identificam-se na Figura 2.1, algumas atividades expostas na Escola em junho de 2023, tais como a palestra dos “Direitos Humanos e Memória do Holocausto”, o debate sobre “Liberdade de expressão” ou as atividades do grupo de Filosofia sobre “Género”.

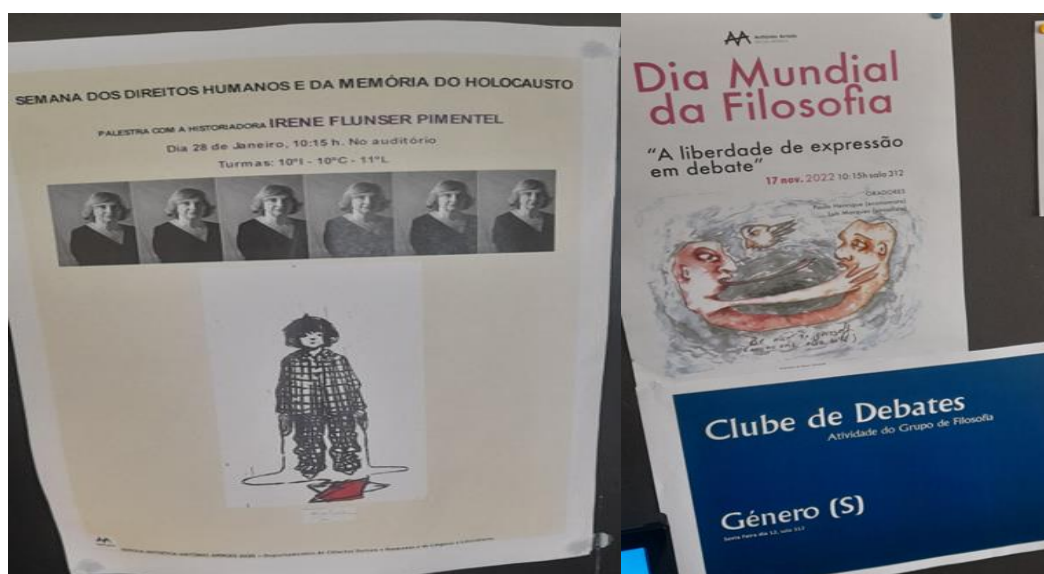


Figura 2.1. Cartazes de atividade desenvolvidas na Escola António Arroio relacionadas com direitos humanos, liberdade de expressão e questões de género (Fonte: fotografia própria recolhida na Escola António Arroio em junho 2023)

No que diz respeito ao estudo de caso e escolha da amostra, foi deixado ao critério da Escola a identificação de três turmas do 11º ano de escolaridade (turmas Q, P e O). A recolha dos dados decorreu no terceiro período do ano letivo 2022-2023, mais propriamente, entre maio e junho de 2023, e que coincidiu com a conclusão dos trabalhos escolares, avaliações e preparação para os

exames nacionais. Também neste período, procedeu-se à apresentação do estudo, o envio por via eletrónica dos inquéritos a(o)s estudantes, das entrevistas às docentes e a recolha da informação.

De acordo com a literatura nesta área, tratando-se de um estudo de caso, o mesmo implica uma forma de exame que analisa um fenómeno social com profundidade e detalhe. Este fenómeno, pode envolver uma pessoa, um grupo, uma família, uma comunidade ou uma organização. O objetivo é compreender como se manifesta, quais são os seus fatores e as suas consequências, e como se desenvolve ao longo do tempo (Fortin, 2009).

Relativamente ao seu propósito, o estudo de caso assenta em dois objetivos, designadamente, aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo, de um grupo formulando hipóteses a esse propósito, bem como, estudar as mudanças suscetíveis de se produzirem ao longo do tempo no indivíduo ou no grupo, considerando-se que podem ser úteis e que podem abrir caminho para estudos de maior envergadura. Neste contexto, apresenta valor científico, sobretudo pelo seu caráter profundo de análise, pela possibilidade de múltiplas observações e ainda pelo fato de permitir isolar comportamentos-tipo, salientando-se entre outras vantagens, o estabelecimento de relações entre variáveis e possibilidade de conduzir a formulação de hipóteses. Contudo, também apresenta algumas limitações, nomeadamente, pelo fato dos resultados não poderem ser generalizados a outras populações (ou situações) e dos dados poderem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si.

Igualmente, o estudo de caso deve basear-se numa amostra ou população alvo constituída por um grupo de pessoas ou de elementos com características comuns, uma vez que raramente se consegue estudar a totalidade da população alvo. Neste caso, utiliza-se a população que está acessível e limitada a um lugar, a uma região, a uma cidade ou a uma escola. A definição da população alvo permite delimitar com precisão o tema do estudo e desta forma obter-se informação junto das pessoas ou grupos homogéneos (Fortin, 2009).

Também a representatividade se assume como essencial na definição da amostra, pelo que neste caso, trata-se de uma amostra representativa que reflete as características da população-alvo, ou seja, o grupo de indivíduos que se pretende estudar. Para garantir a representatividade da amostra, é preciso considerar as características dos indivíduos (Ex: idade, género, escolaridade, etnia ou rendimento). Na presente investigação, considerou-se uma população com características homogéneas (idade, ano de escolaridade), acessível e limitada ao contexto de uma escola específica.

Para reduzir o erro de amostragem (diferença entre os valores obtidos relativamente a uma característica da amostra e os valores obtidos para esta característica na população inteira), adotou-se

o método de amostragem não probabilística por escolha racional da investigadora, uma vez que recorre a um método de seleção de participantes ou elementos, que não se baseia em probabilidades ou aleatoriedade. Desta forma, é selecionada uma amostra de indivíduos que possuam um determinado atributo relevante para a pesquisa, sendo necessário definir um critério de escolha que garanta a representatividade da população-alvo e o número adequado de participantes (Hill e Hill, 2005; Lima, 2000).

Em termos de dimensão da amostra, dado o carácter qualitativo do presente estudo e por se tratar de uma população homogénea, uma amostra de pequena dimensão pode ser considerada suficiente (Fortin, 2009). Para esse efeito, contemplou quatro professoras e três turmas do 11º ano de escolaridade, num total de 33 aluno(a)s que responderam aos inquéritos. As turmas tinham, em média, cerca de 27 alunos cada uma.

2.2. Apresentação e justificação das escolhas metodológicas

Em termos metodológicos e critérios para a realização deste estudo de caso, optou-se por uma abordagem de carácter qualitativo, com vista a fornecer uma “*visão por dentro*”, ou seja, o objetivo da investigação considera os diferentes aspetos do fenómeno do ponto de vista dos participantes por forma a se poder interpretar esse mesmo fenómeno no seu meio (Parse, 1996). Assume assim, um carácter interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico.

Segundo Stake (2011), a maioria dos estudos qualitativos apresenta um carácter experimental, constatando-se que as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa assentam no que diz respeito à primeira, numa tentativa de melhorar a compreensão teórica dos pesquisadores, enquanto que na segunda, o investigador procura obter descrições e interpretações situacionais de fenómenos que ocorrem nos contextos selecionados e que oferecem a possibilidade de compreender como uma parte destes funciona.

Pese embora esta investigação assente essencialmente numa recolha de dados de carácter qualitativo, são igualmente considerados elementos quantitativos e material descritivo que serve de suporte aos argumentos qualitativos (Moreira, 1994). Baseia-se assim, em três métodos de coleta de dados: análise documental, questionários e entrevistas estruturadas. Os instrumentos de pesquisa (guiões dos inquéritos e entrevistas) foram adaptados a partir de outro estudo (Carvalho, 2018) que apresenta algumas semelhanças, em termos do objeto da investigação, permitindo desta forma uma análise comparativa dos resultados alcançados.

Tal como referido, a presente investigação tem por base uma análise qualitativa e quantitativa, constituída pelas seguintes fases:

- 1) definição de objetivos, conceptualização e escolha de ferramentas de recolha de dados;
- 2) elaboração dos instrumentos de recolha de dados definindo as possíveis variáveis;
- 3) realização dos inquéritos e entrevistas;
- 4) recolha de dados;
- 5) análise dos dados empíricos recolhidos;
- 6) elaboração das conclusões e recomendações/propostas.

Foi escolhido um modelo de questionário eletrónico, atendendo à facilidade de divulgação junto do(a)s participantes e preenchimento através dos meios digitais. Os questionários foram criados usando o *google forms*, tendo-se realizado um teste prévio para verificar se as questões eram as mais adequadas e estimar o tempo médio de resposta. Os questionários sendo de carácter anónimo e confidencial foram remetidos por correio eletrónico e ficaram disponíveis para preenchimento, entre maio e junho de 2023.

Em termos de estrutura, o questionário é constituído por perguntas abertas, perguntas fechadas e de múltipla escolha, seguindo a seguinte estrutura:

- i) Dados gerais do aluno/a (idade; género; ano de escolaridade; turma; concelho de residência e informações sobre o contexto familiar).
- ii) Participação na sociedade (atividades desenvolvidas fora do contexto escolar).
- iii) Educação para a Cidadania e Escola (perceção sobre o tema e a sua relação com a escola).
- iv) Cidadania Global (perceção sobre o tema e sua aplicabilidade)
- v) Perspetivas futuras (importância e aplicabilidade sobre o tema).

No que diz respeito à adoção de entrevistas estruturadas dirigidas às docentes, cada entrevistada preencheu as respostas de acordo com uma ordem ou estrutura já definida. Este modelo de entrevista é considerado válido uma vez que dispõe à partida de informação sobre o tema de pesquisa, não se verificando *“o perigo de perda de dados ou alteração de significado dos mesmos pelo facto de se impor na entrevista um formato rígido”* (Moreira, 1994:134). A entrevista está dividida em quatro partes: identificação, opinião sobre o contexto educativo, perceção sobre a Educação para a Cidadania e Cidadania Global, projeto da escola sobre educação para a cidadania, desafios e perspetivas futuras. Cada parte contém várias perguntas relacionadas que foram respondidas com maior ou menor extensão pelo entrevistado.

Os resultados apurados através das entrevistas permitiu complementar a informação dos questionários aplicados a(o) estudantes. Neste contexto, as entrevistas foram remetidas às docentes individualmente por correio eletrónico e devolvidas pela mesma via. Os guiões dos inquéritos e entrevistas encontram-se nos Anexos A e B.

Para analisar a informação recolhida optou-se por uma análise descritiva dos dados, que possibilitou descrever as características dos participantes e examinar a distribuição dos valores das principais variáveis, com base nas questões de partida da investigação. Foi realizada uma análise de conteúdo das perguntas abertas do questionário e da entrevista, considerando que se trata de um conjunto de técnicas que permite estudar as comunicações, descrever as mensagens e indicadores que ajudam a entender as circunstâncias e os efeitos de quem as produz ou recebe. (Sousa e Santos, citando Bardin, 2020).

Com base na categorização de Bardin (1977), a análise de conteúdo das entrevistas pode ser transversal, baseada na análise de cada tema-objeto e transposta para uma ficha ou grelha de avaliação, sendo que para a sua concretização, recorreu-se ao apoio técnico do software MaxQDA.

2.3. Metodologia de estudo: problematização, pergunta de partida

Tendo em conta o interesse da investigadora em aprofundar o conceito e aplicabilidade da Cidadania Global, considerou-se um estudo de caso de natureza exploratória que envolveu a participação de estudantes e professoras, reconhecendo as particularidades de uma escola de ensino artístico. Desta forma, consideram-se os seguintes objetivos da investigação: i) compreender a metodologia de ensino da escola no âmbito das temáticas da educação para a cidadania e de que forma estas se alinham com o Desenvolvimento sustentável e o conceito de cidadania global; ii) compreender as perspetivas e opiniões dos alunos sobre as atividades e projetos desenvolvidos pela escola iii) avaliar em que medida essas iniciativas contribuem para uma maior sensibilização e/ou participação na sociedade.

Em termos de problematização, colocam-se à partida, as seguintes questões (ou inquietações):

1) podemos formar pessoas que se importam com o mundo e que fazem a diferença na sociedade ou no meio que as rodeia?

2) que papel tem a escola na Educação para a Cidadania Global, considerando o desenvolvimento de competências e valores para compreender os desafios de um mundo globalizado e clima de incertezas relativamente ao Desenvolvimento Sustentável?

Neste contexto, o presente estudo assume como pergunta de partida:

- considerando a obrigatoriedade da Educação para a Cidadania nos currícula escolares, de que forma os temas são interiorizados pelos alunos, e que influência poder ter no seu comportamento enquanto cidadãos globais?

No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados da aplicação dos instrumentos de investigação, designadamente, as entrevistas a quatro docentes e questionários respondidos por 33 estudantes do 11º ano da Escola António Arroio.

Capítulo 3. Tratamento e Análise de Dados

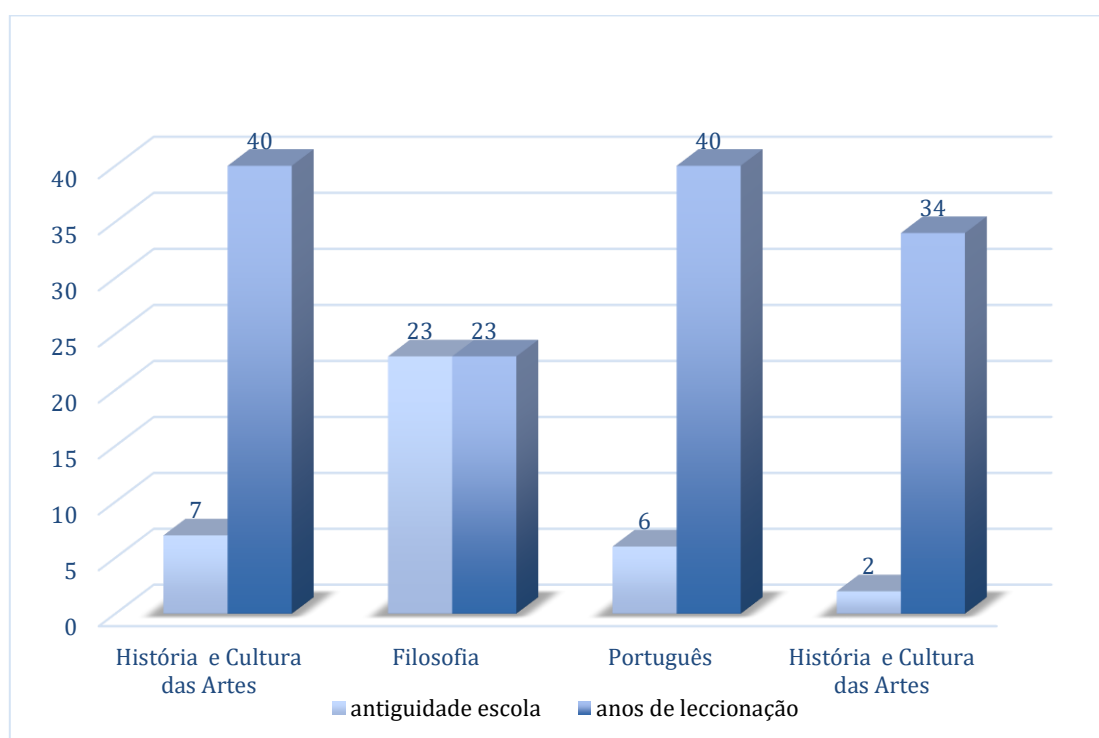
3.1. Aplicação dos instrumentos de investigação: Análise de resultados

A informação recolhida foi tratada de forma a obter resultados quantitativos e qualitativos, identificados em quadros e gráficos com as devidas legendas e interpretação. A análise de conteúdo das entrevistas e inquéritos permitiu identificar os principais temas e categorias a partir dos dados recolhidos.

3.1.1. Caraterização da Amostra

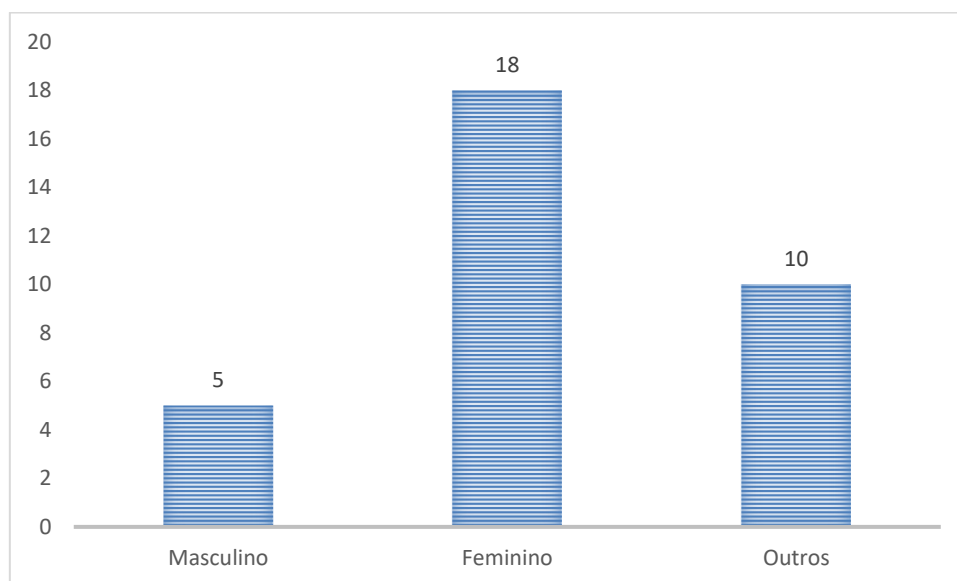
Apresenta-se nos Gráficos seguintes, uma caraterização sociodemográfica das docentes e estudantes.

Gráfico 3.1. Docentes – Caraterização por antiguidade na Escola e disciplina atribuída



Das quatro docentes entrevistadas, verifica-se que a média de antiguidade na escola é inferior (9,5 anos) ao total de anos de leccionação (34,25 anos). Duas das entrevistadas lecionam as disciplinas História e Cultura das Artes, e as restantes, Filosofia e Português.

Gráfico 3.2. Estudantes – Caraterização por sexo



A média de idades é de 16,8 anos, numa faixa etária que está num intervalo entre os 16 e os 19 anos. Em termos de género, identifica-se uma predominância do sexo feminino (18), em comparação com o sexo masculino (5). Uma parte significativa (10), refere que não se identifica com nenhum dos sexos optando por não responder ou identificando nas suas respostas “*outro*”.

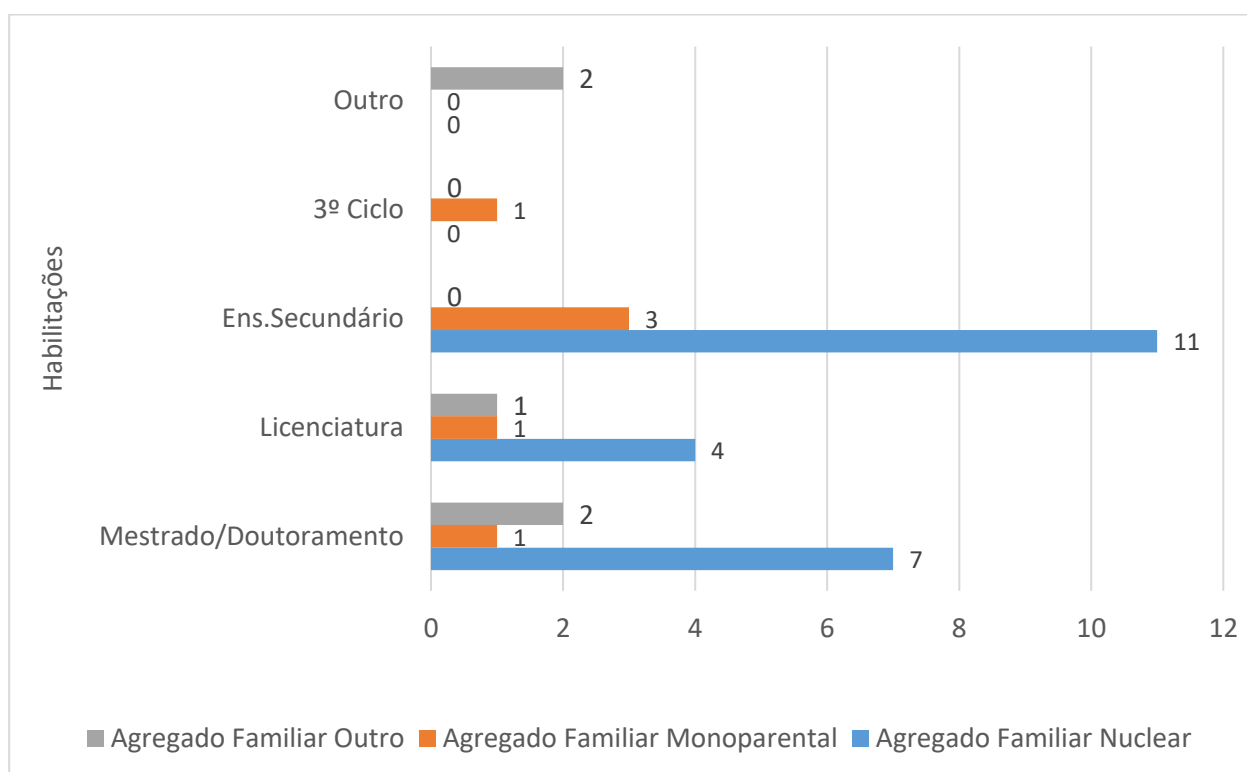
Quadro 3.1. Estudantes – Caraterização por local de residência

Concelho	Obs.
Lisboa	12
Loures	4
Sintra	4
Seixal	3
Vila Franca de Xira	3
Amadora	1
Barreiro	1
Cascais	1
Mafra	1
Oeiras	1
Odivelas	1
Setúbal	1
Total	33

O local de residência dos estudantes é bastante diversificado, abrangendo 13 concelhos da área metropolitana de Lisboa. O concelho de Lisboa é o que tem mais estudantes residentes, correspondendo a 36,4% do total. Os concelhos de Loures e Sintra aparecem em segundo lugar, representando 12,1% do total de estudantes residentes. Os concelhos de Seixal e Vila Franca de Xira são os que têm o terceiro maior número, o que equivale a 9,1% de estudantes residentes. Os restantes 8 concelhos têm apenas 1 estudante residente cada um, representando 3% do total.

A heterogeneidade geográfica verificada na distribuição dos estudantes pode estar relacionada com vários fatores, desde a proximidade geográfica, a acessibilidade dos transportes, a oferta educativa, as condições socioeconómicas ou as preferências pessoais.

Gráfico 3.3. Composição do agregado familiar e grau de escolaridade



Em termos de composição do agregado, a maioria do(a)s estudantes pertence a agregados familiares nucleares (casal de adultos e filhos) com uma escolaridade de nível secundário e formação superior (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento), seguido das famílias monoparentais que apresentam maior incidência na formação ao nível do ensino secundário. Também foram identificadas outras composições de agregados familiares que também identificam um nível de escolaridade do ensino secundário.

3.1.2. Análise de resultados

A partir da informação recolhida nas entrevistas, procedeu-se à sua análise com o suporte do software *MaxQDA* e aplicação de uma grelha de análise das entrevistas e do *google forms* para organizar os dados dos inquéritos.

3.1.2.1. Inquéritos aos Estudantes

Neste ponto, procede-se à análise dos resultados obtidos de acordo com as perguntas que constam do guião do inquérito.

Quadro 3.2. Estudantes – Frequência com que são discutidos temas relacionados com a cidadania no contexto familiar

Frequência	Respostas	%
Muito frequentemente	3	16,7
Frequentemente	7	38,9
Por vezes	8	44,4
Total	18	100,0

Das respostas positivas obtidas (18 estudantes), verifica-se que metade do(a)s estudantes (54,5%) aborda os temas relacionados com a Educação para a Cidadania no seio familiar. A frequência mais alta é “*por vezes*”, com 8 respostas, que representam 44,4% da amostra. Desta forma, podemos afirmar quase metade dos estudantes discute ocasionalmente temas relacionados com a cidadania no contexto familiar.

A frequência intermediária é a “*frequentemente*”, com 7 respostas, que representam 38,9% da amostra, indiciando que se discutem os temas com alguma regularidade.

A frequência mais baixa é “*muito frequentemente*”, com 3 respostas, representando 16,7% da amostra. Neste caso, apenas um sexto dos estudantes discute com muita regularidade os temas relacionados com a cidadania.

Podemos assim concluir, o(a)s estudantes que abordam os temas da cidadania no contexto familiar, a maioria discute de forma regular (por vezes ou frequentemente), o que pode indicar que há interesse, informação ou oportunidade para abordar esses temas em casa.

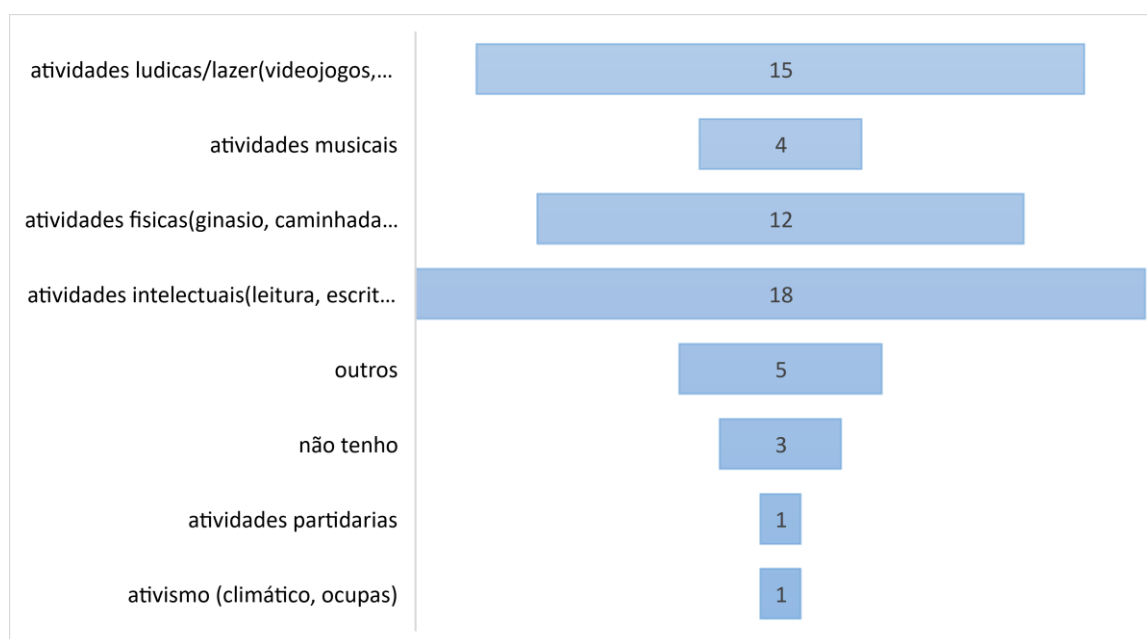
Quadro 3.3. Estudantes – Temas abordados no contexto familiar

Temática	Frequência	%
Igualdade de Género	18	100,0
Direitos Humanos	17	94,4
Saúde	16	88,9
Interculturalidade	14	77,8
Desenvolvimento Sustentável	12	66,7
Educação Ambiental	11	61,1

Das temáticas identificadas pelo(a)s estudantes, verifica-se que todos (100%) abordam a igualdade de género no contexto familiar, o que revela uma consciência e sensibilidade sobre a importância de promover a equidade entre homens e mulheres na sociedade. Também os Direitos Humanos (94,4%), são bastante abordados. No que diz respeito à Saúde, esta assume-se igualmente como um dos tópicos mais abordados, tendo em conta a suas diferentes dimensões (saúde mental, alimentação, atividade física, comportamentos aditivos). De referir, que estas temáticas são também trabalhadas na Escola, o que poderá indiciar que a informação partilhada no contexto familiar é influenciada pelos projetos e atividades desenvolvidos nas aulas.

Mais de três quartos dos estudantes (77,8%) referem a interculturalidade como um dos temas mais abordados, o que poderá evidenciar uma abertura e curiosidade para conhecer e conviver com pessoas de diferentes culturas, religiões e etnias, sendo que dois terços dos estudantes (66,7%) mencionam o desenvolvimento sustentável, seguido da educação ambiental o que revela em ambos os casos, uma preocupação relativamente ao crescimento económico, social e ambiental equilibrado e justo e preservação dos recursos naturais do planeta.

Gráfico 3.4. Estudantes – Participação na sociedade



Quando questionados acerca da forma como participam na sociedade, a esmagadora maioria dos(a) estudantes identificou aquelas atividades que são desenvolvidas nos tempos livres ou socialmente, em vez de interpretarem como um contributo pessoal para a sociedade ou meio envolvente (o que poderá indiciar que não compreenderam a questão).

Evidenciam com maior destaque as atividades intelectuais que representam 30,5% (18 participantes) da amostra. Isso significa que identificam atividades como leitura, escrita, poesia, aprendizagem de línguas, fotografia, vídeo e desenho.

A atividade lúdica/lazer é a segunda mais referida, com 15 participantes, que representam 25,4% da amostra. Neste caso, refere-se a atividades como videojogos, ir ao cinema, ouvir música, ver TV, convívio com amigos e família e artes manuais.

A atividade física (ginásio, caminhadas, bicicleta, dança, andar de patins, tiro ao arco e yoga), conta com 12 participantes, que representam 20,3% da amostra, seguida da atividade musical que é a quarta mais preferida, com 4 participantes representando 6,8% da amostra.

Outras atividades (estudo, cozinhar) são referidas por 5 participantes, representando 8,5% da amostra.

Apenas 3 participantes referem não desenvolver qualquer atividade representando 5,1% da amostra, referindo que não têm tempo ou interesse por nenhuma atividade de lazer.

As atividades partidárias contam com 1 participante, representando 1,7% da amostra, sendo que também se verifica esta frequência nas atividades relacionadas com o ativismo climático e social.

Tendo em conta que as atividades mais populares são as intelectuais, as lúdicas/lazer e as físicas, podemos inferir que há poucos participantes que se interessam por atividades ao nível da intervenção ou participação na sociedade.

Quadro 3.4. Estudantes – Envolvimento em atividades ou grupos

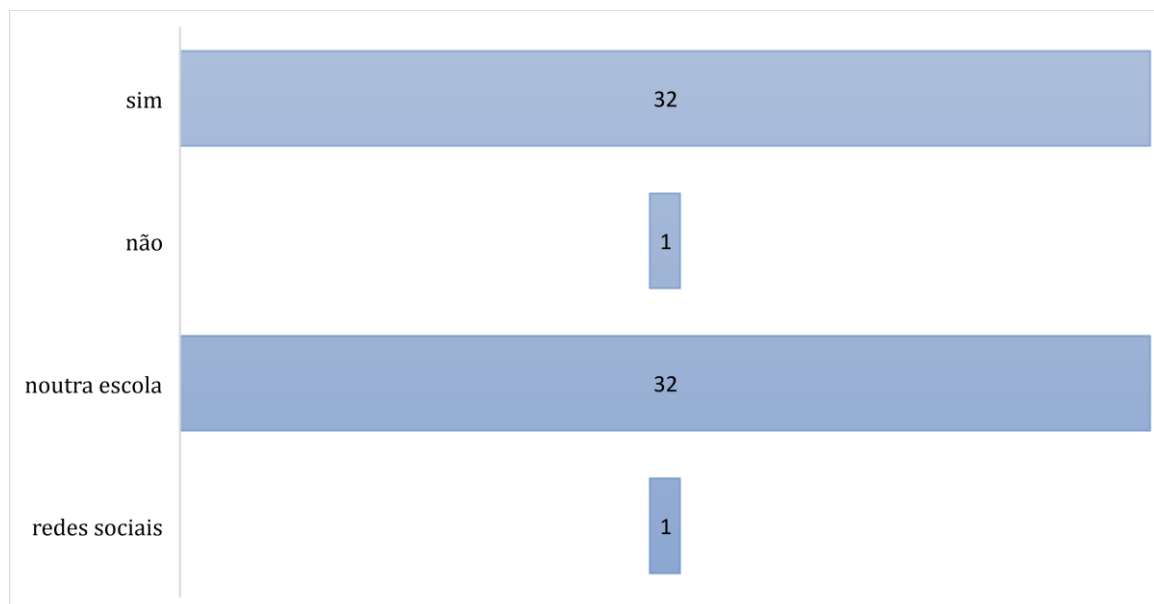
Envolvido em Atividades	nº	%
Sim	14	42,4%
Não	19	57,6%
Atividades Identificadas	nº	%
Desporto	8	38,1%
Voluntariado	4	19,0%
Escuteiros	2	9,5%
Partidos Políticos	1	4,8%
Associações	1	4,8%
Outras Não Identificadas	5	23,8%
Razão de Envolvimento	nº	%
Interesse Próprio	12	57,1%
Por indicação de amigos ou familiares	3	14,3%
Vontade de ajudar os outros	3	14,3%
Por curiosidade	0	0,0%
Outras razões	3	14,3%
Avaliação de Participação Atividade ou Grupos	nº	%
Positiva	11	33,3%
Negativa	1	3,0%
Sem Opinião	21	63,6%

Do(a)s 33 jovens inquiridos, 14 destes (42,4%) referiram estarem envolvidos em alguma atividade de grupo, enquanto 19 (57,6%) responderam negativamente. As atividades mais identificadas pelo(a)s jovens foram: desporto (38,1%), voluntariado (19%), escuteiros (9,5%), partidos políticos (4,8%), associações (4,8%) e outras não identificadas (23,8%). A razão mais comum para o seu envolvimento foi o interesse próprio (57,1%), seguido pela indicação de amigos ou familiares (14,3%), vontade de ajudar os outros (14,3%) e outras razões (14,3%). Nenhum(a) jovem referiu que se envolveu por curiosidade.

A avaliação da participação na atividade foi positiva para 11 jovens (33,3%), negativa para 1 jovem (3%) e sem opinião para 21 jovens (63,6%).

Uma possível interpretação deste quadro é de que pelo menos metade do(a)s jovens não se envolve em atividades sociais ou de grupo, sendo que aqueles que o fazem apresentam motivações variadas. Além disso, a maioria dos jovens não tem uma opinião clara sobre o impacto da sua participação na sociedade, o que pode indiciar baixo nível de consciência ou interesse em participar em atividades ou grupos fora do seu contexto familiar.

Gráfico 3.5. Estudantes – Antes de frequentar a Escola António Arroio, já tinha ouvido falar sobre Educação para a Cidadania?



De acordo com o questionário aplicado, 32 dos 33 alunos afirmam que já conheciam o conceito de Educação para a Cidadania antes de ingressarem na escola atual. Neste contexto, identificam o primeiro contato com esta área curricular em contextos educativos anteriores. O único aluno(a) que não tinha conhecimento prévio sobre Educação para a Cidadania mencionou as redes sociais como a sua fonte de informação, o que revela o papel das plataformas digitais na divulgação deste tema.

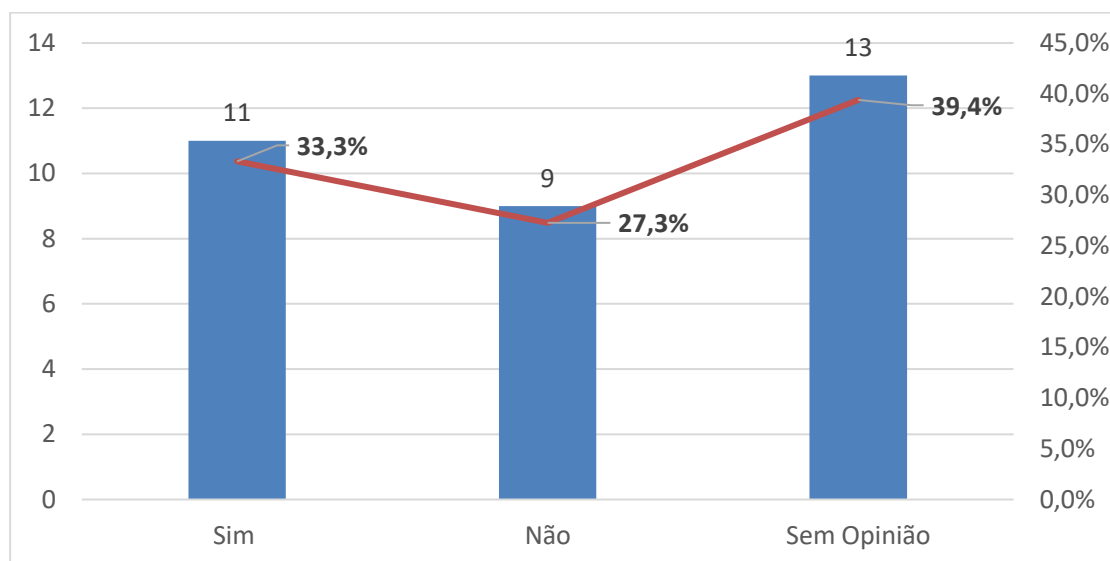
Estudantes - O que entende por Educação para a Cidadania? Quais as palavras que associa ao conceito de Educação para a Cidadania?

O(A)s alunos(as) associam a Educação para a cidadania aos seguintes conceitos e valores:

- **exercício da cidadania** (*“sempre entendi a cidadania como a forma de como agimos na sociedade, ensinarmos a ser “um cidadão”; respeito, educação, “Educação sobre todos aqueles temas de cidadania (direitos humanos, igualdade de género, etc..) que nos ajuda a sermos melhores cidadãos”, “Conjunto de atividades e ensinamentos propostos pela via escolar que potencia o desenvolvimento dos estudantes em cidadãos notáveis”*) e **respeito** (*“Aprender a respeitar mais o outro e o nosso mundo “*);
- **educação** (*“Educação própria para o crescimento em sociedade”, Educação a temas importantes para uma compreensão e empatia pelo outro dos direitos”, Educar os futuros cidadãos e conscientizar os mesmos de temas que rodeiam o nosso dia-a-dia”*)
- **igualdade** (*“Ensinar a cooperar, a viver e a formar uma sociedade que ambiciona atingir maior igualdade”*);
- **transmissão de conhecimento** (*“uma ferramenta essencial no nosso dia a dia e capaz de mudar o nosso futuro”*);
- **direitos** (*“Os nossos deveres e direitos como cidadãos”, Direitos humanos”*);
- **justiça** (*“justiça social”*).

Verifica-se assim, que o(a)s Estudantes têm uma perceção diversificada sobre os valores e conceitos associados a esta área curricular, evidenciando conhecimento acerca dos seus objetivos, designadamente, ao nível do exercício da cidadania, abordagem sobre os direitos humanos, igualdade de género, justiça social e outros que são importantes para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Gráfico 3.6. Estudantes – Considera que a forma como os temas da Educação para a Cidadania são abordados nas aulas é a adequada?



Os dados mostram que o(a)s estudantes têm opiniões diferentes sobre a forma como os temas da Educação para a Cidadania são abordados nas aulas. A maioria dos alunos (39,4%) não tem opinião sobre o assunto, o que pode indicar pouco interesse ou envolvimento acerca da sua abordagem. Cerca de 33%, considera que a abordagem nas aulas é adequada, demonstrando satisfação quanto aos conteúdos e metodologias adotadas pela Escola. Contudo, 27,3% discorda da abordagem atual.

Estudantes - Questão: Caso tenha respondido não, de que forma poderiam ser dinamizados e /ou lecionados nas aulas?

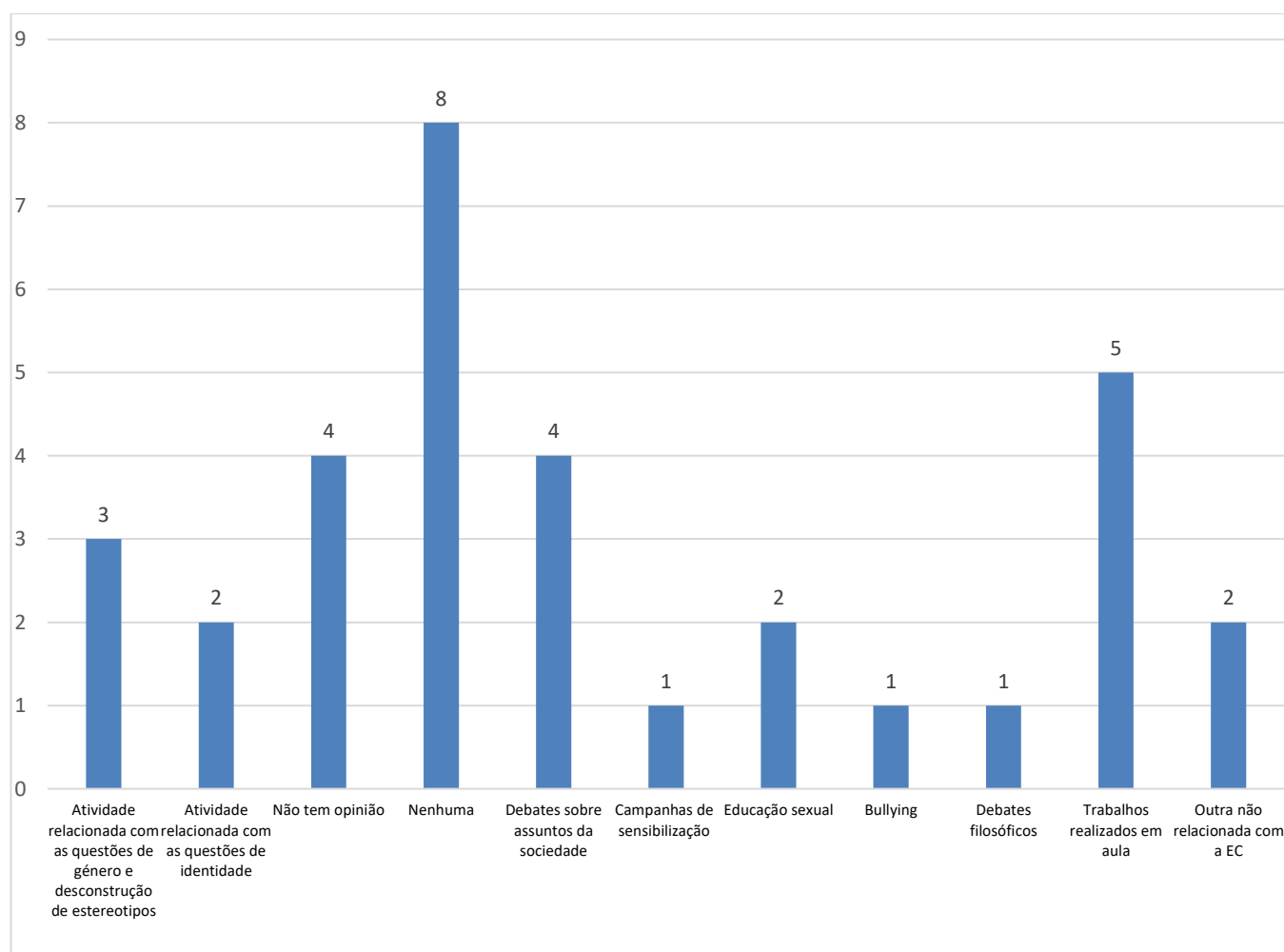
Para o(a)s estudantes que discordam da forma como são dinamizadas nas aulas, sugestões apresentadas pelos estudantes que não consideram a forma mais adequada de dinamizar e/ou lecionar os temas identificam as seguintes sugestões:

- **adotar uma abordagem menos teórica e relacionada com aspetos práticos da vida em sociedade** (*“É preciso prática à teoria., “Fazer atividades que contribuem diretamente para a sociedade e planeta (voluntariados e coisas do género) não só Power Points”, “De forma complexa, extensa, mais informativa, mais prática, mais dinâmica.,” As problemáticas são raramente abordadas na Educação para a Cidadania e meramente teóricas”*);
- **a necessidade de ser mais abrangente na escolha dos temas** (*“Estamos sempre a falar sobre a mesma coisa”, “temas mais interessantes/importantes para nós, algo que não falamos já milhares de vezes (Direitos humanos, dos animais, ambiental, etc..”, “Ensinem adolecentes coisas da vida adulta eu nem sei o que é o IVA”, “Conteúdo atual e verdadeiramente útil”*);

- **na adoção de outras metodologias em contexto de sala de aula** (“Nela também deveria cingir uma multiplicidade de ferramentas que preparam os alunos para serem cidadãos adultos e capacitados (fazer o IRS, higienização pessoal e da casa, cozinhar, primeiros socorros...), “Em vez de trabalhos escritos/orais, considero que seriam mais interessantes se incluíssem atividades mais interativas ou debates, “Poderiam ser um pouco menos como uma aula e mais uma atividade, normalmente quando abordamos a cidadania apenas somos sobrecarregados com mais trabalhos extra-aula sobre temas que não gostamos de trabalhar, visto serem uma obrigação”, “Fazer trabalhos mais especificados, debater mais os assuntos, reforçar a sua importância”).

Das sugestões apresentadas infere-se a necessidade de tornar o ensino mais dinâmico, atrativo e significativo para o(a)s estudantes.

Gráfico 3.7. Estudantes – Até agora, qual a atividade que teve mais impacto para si?



A atividade com maior impacto foi aquela relacionada com os trabalhos realizados em aula (5), seguida dos debates sobre assuntos da sociedade (4) e as relacionadas com as questões de género e desconstrução de estereótipos (3), evidenciando uma avaliação positiva das atividades que

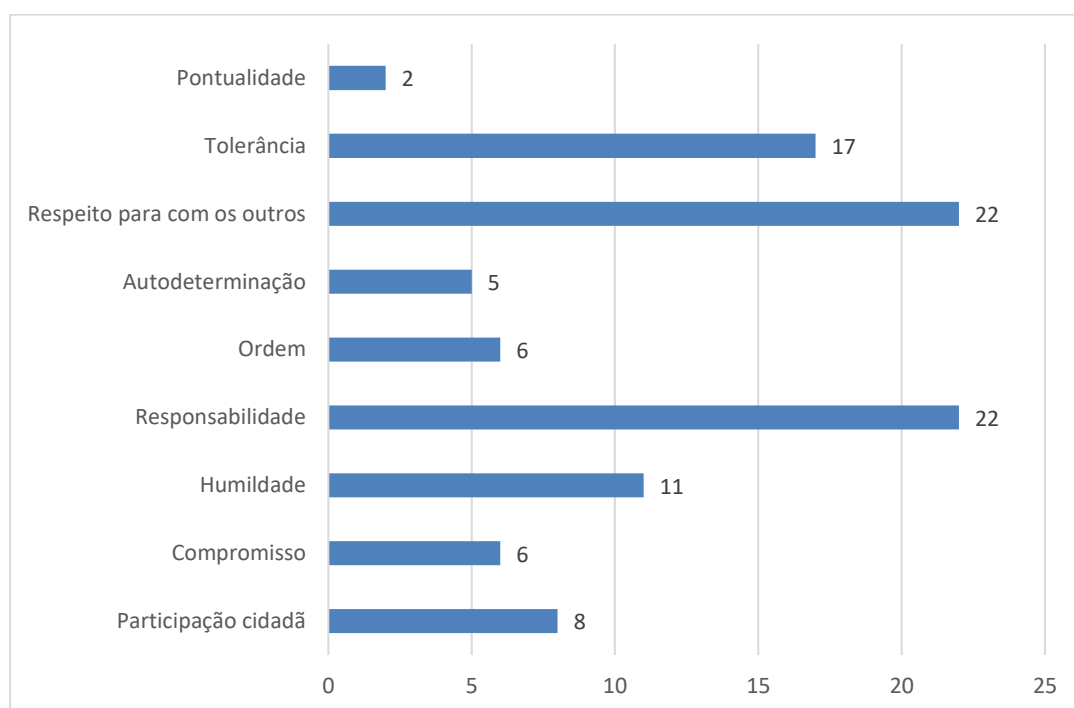
envolveram trabalhos em grupo e interação em sala de aula, debates e reflexões sobre temas sociais. A atividade relacionada com as questões de identidade teve 2 votos, assim como, aquelas relacionadas com a educação sexual (2), o que pode sugerir que os alunos têm dúvidas ou curiosidade sobre esses temas. As restantes atividades tiveram 1 voto cada, o que pode indicar que foram menos relevantes ou interessantes para os alunos.

Salienta-se que a maioria das respostas incidiu sobre a opção "*nenhuma*" (8), o que evidencia insatisfação do(a)s estudantes em relação às atividades realizadas ou interesse, tendo em conta a opção "*não tem opinião*" que obteve 4 votos.

Estudantes – Questão: Quão participativo(a) considera-se nas atividades de Educação para a Cidadania desenvolvidas na Escola? (1 nada participativo e 5 muito participativo)

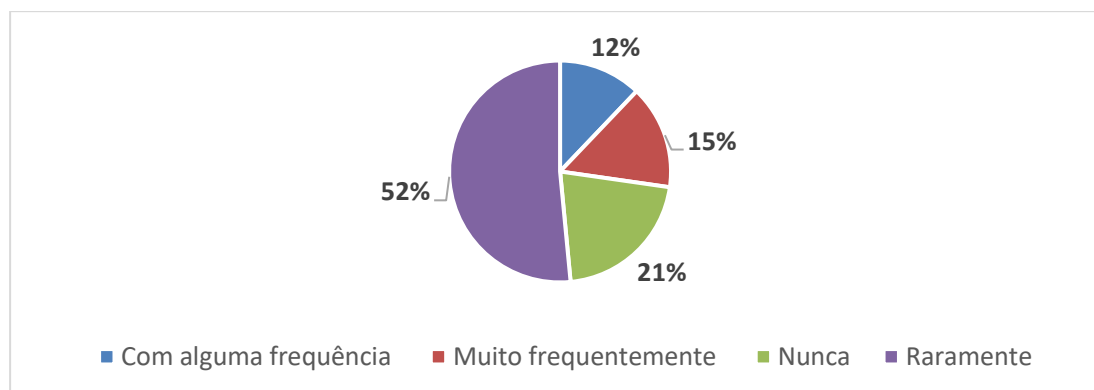
Tendo em conta que nesta questão é identificada uma escala relativa ao grau de satisfação, analisando os dados da pesquisa, observa-se que a média de participação do(a)s entrevistado(a)s nas atividades propostas foi de 3,15 valores, o que pode indiciar, um baixo nível de interesse ou envolvimento com as ações desenvolvidas.

Gráfico 3.8. Estudantes – De que forma a Escola António Arroio promove os seguintes valores enquanto cidadão(ã) relativamente ao ambiente escolar, relação com os professores, pessoal auxiliar e alunos? (3 mais importantes)



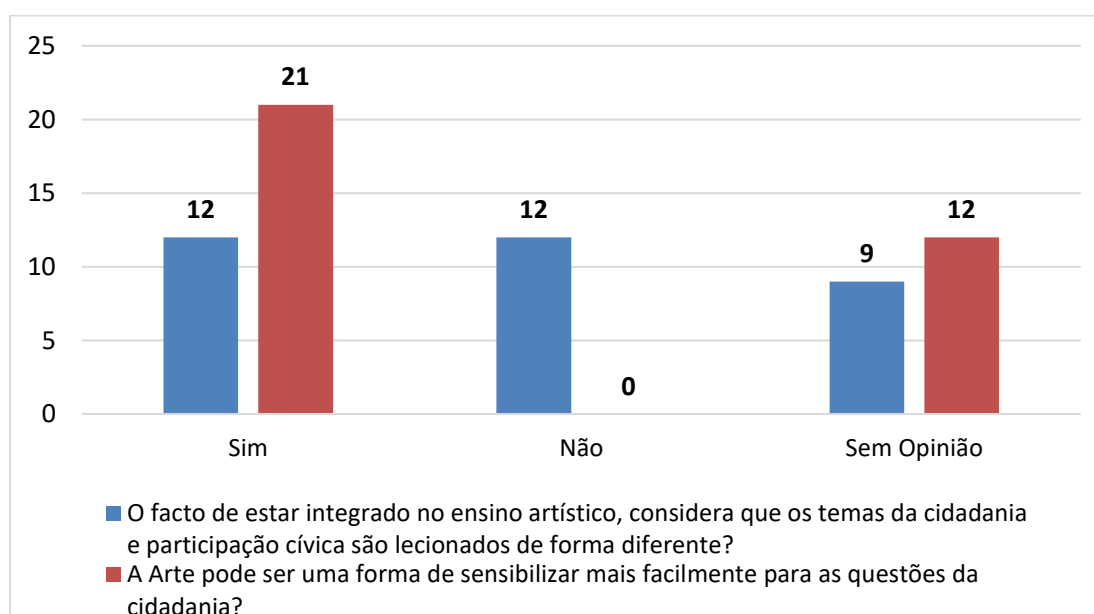
Foram identificados os três valores mais importantes promovidos pela Escola, o respeito para com os outros, a responsabilidade e a tolerância. Denota-se assim, que a Escola promove a inclusão e a formação integral do(a)s aluno(a)s ao nível ético e social.

Gráfico 3.9. Estudantes – Com que frequência costuma dar a sua opinião e apresentar sugestões na avaliação das atividades dinamizadas pela escola?



Cerca de metade do(a)s inquirido(a)s raramente dá a sua opinião ou apresenta sugestões na avaliação das atividades dinamizadas pela escola (52%), o que pode indiciar um baixo nível de envolvimento ou interesse. Uma parte do(a)s estudantes (21%) nunca participa na avaliação, o que pode sugerir uma atitude de indiferença ou desmotivação. Por outro lado, 15%, do(a)s tem por hábito dar a sua opinião e apresentar sugestões na avaliação das atividades, o que revela maior grau de participação e de compromisso relativamente ao seu contexto educativo.

Gráfico 3.10. Estudantes – O facto de estar integrado no ensino artístico, considera que os temas da cidadania e participação cívica são lecionados de forma diferente?



Para o(a)s que responderam “sim”, verifica-se que associam o ensino artístico à promoção das novas ideias (*“a arte é muito mais simpática para ideias novas, logo os temas da cidadania e participação cívica são muito mais”*). Também associam a uma perspetiva mais realista das questões da cidadania ao nível da comunidade educativa, sobretudo na interação com os diferentes agentes educativos e ao nível do ambiente escolar, entendido como inclusivo e aberto à diversidade (*“Opiniões abertas, experientes, educadas, informadas acerca da vida,” uma mente mais aberta para com os temas lecionados”, “Uma vez que nesta escola existem pessoas que certamente podem ser vistas como esquisitas ou estranhas nas outras escolas, sinto que os temas aqui abordados tendem a rondar assuntos mais sensíveis e por vezes polémicos, relativamente à sexualidade (principalmente), racismo, política (por vezes), identificação de género, Saúde mental etc...”, e a forma como se interpretam as questões da cidadania (“Sinto que os assuntos são mais bem abordados e recebidos pelo facto de que considero que os artistas têm muito mais sensibilidade para esse tipo de assuntos”*).

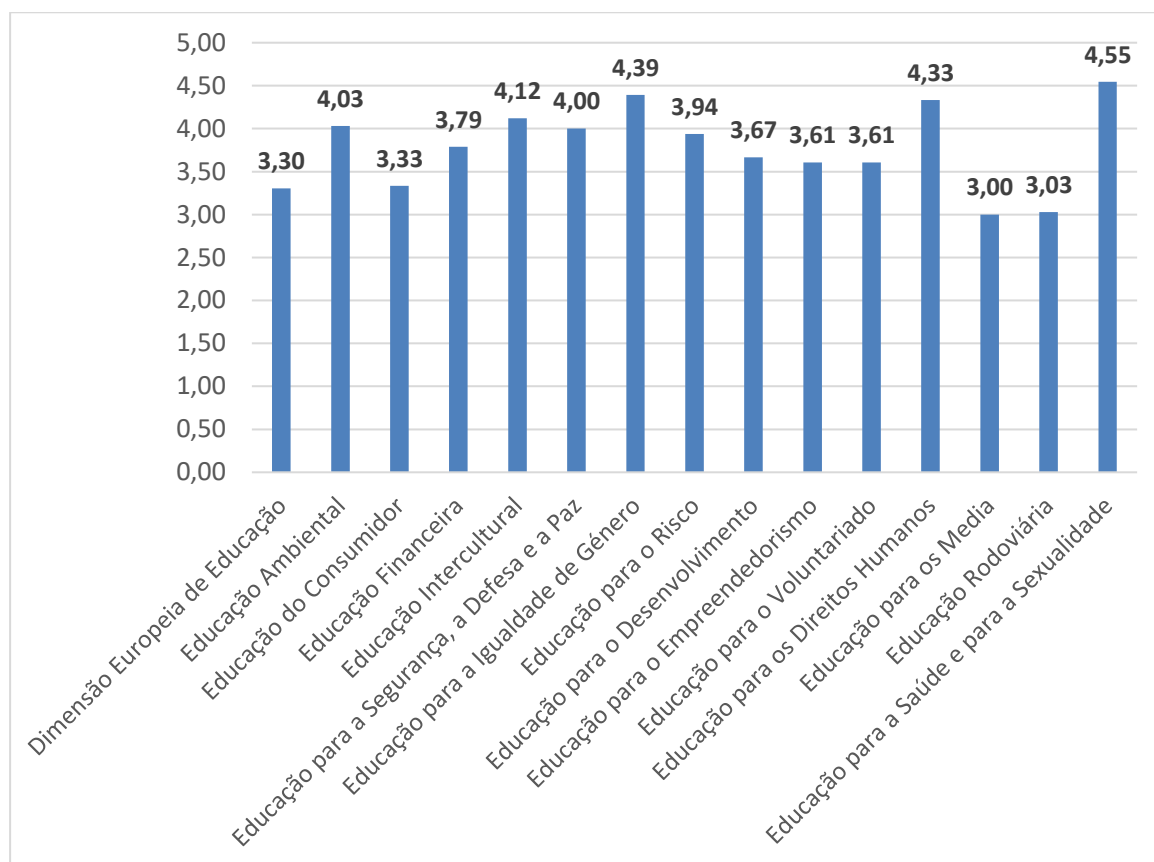
Estudantes-Questão: A Arte pode ser uma forma de sensibilizar mais facilmente para as questões da cidadania? Se sim, em que aspeto?

A maioria do(a)s estudantes (21) considera que a Arte pode ser uma forma de sensibilizar mais facilmente para as questões da cidadania, enquanto o(a)s restantes (12) não tem opinião formada relativamente a este assunto. Deste modo, reconhecem o valor da Arte como um meio de interpretação e de transformação social.

Relativamente à forma como a Arte pode sensibilizar para as questões da cidadania, identificam os seguintes exemplos:

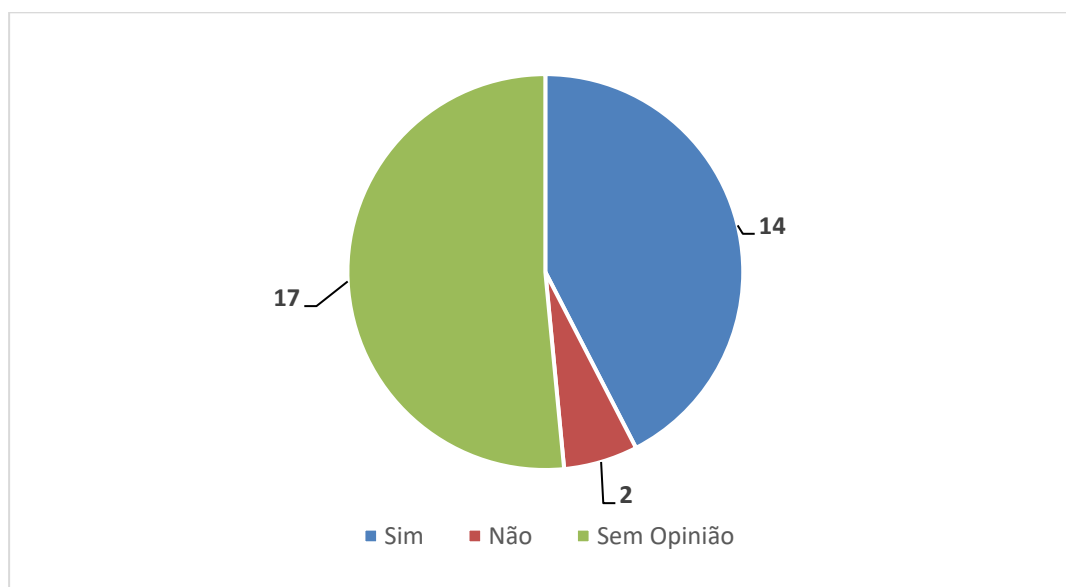
- **enquanto forma de comunicação, expressão e reflexão sobre os temas** (*“pode ser usada como propaganda para diluir certos pontos de vistas anti-racistas, anti-machistas etc A Santa Virgem Maria por Chirs Ofili, as fotos Nan Goldin, os auto-retratos de Cindy Sherman são alguns exemplos do mesmo.”, “a arte pode servir como declaração de algo, um protesto para algo”, “A arte impacta, por exemplos grafities políticos que contestam os atuais governadores, “A arte tem o poder de fazer refletir e alertar para problemas no mundo) através da arte conseguimos expressar algo que apenas é sentido (sentimentos, pensamentos e opiniões)” , “Quem produz e consome arte com frequência, fomenta em si uma sensibilidade aos temas que são representados ao ter um hábito de constante questionamento e exposição a temas que formam a essência humana, a interação nela inerente ou da sentimentalidade de cada individuo, “Não só a arte dá bastante valor á expressão individual de cada um, como a imagem é universal e pode facilitar a compreensão de tópicos mais complexos. Mesmo uma cor pode demonstrar os sentimentos de um grupo de pessoas que outrora poderia não ser entendido.”*).

Gráfico 3.11. Estudantes – Classificação por grau de interesse para cada um dos temas da Educação para a cidadania e suas definições (classificação de 1 a 5)



Nesta questão é identificada uma escala de 1 a 5 relativa ao grau de interesse sobre os temas da Educação para a Cidadania, pelo que se destacam os três temas com maior interesse, designadamente, a Educação para a Saúde e para a Sexualidade com um valor médio de 4,55 na escala, indiciando um nível de interesse significativo relativamente a este tema, seguido da Educação para a Igualdade de Género (4,39) e a Educação para os Direitos Humanos (4,33). Verifica-se que também são coincidentes aos temas mais abordados no contexto familiar (Igualdade de género, Saúde e Direitos humanos).

Gráfico 3.12. Estudantes – O conceito de Cidadania Global implica "estar desperto e mobilizar-se para a transformação social, acrescentando valor à comunidade, criando pontes entre o local (bairro, vila ou cidade onde vivemos) e o global (que nos liga ao mundo). Identifica-se com esta definição?

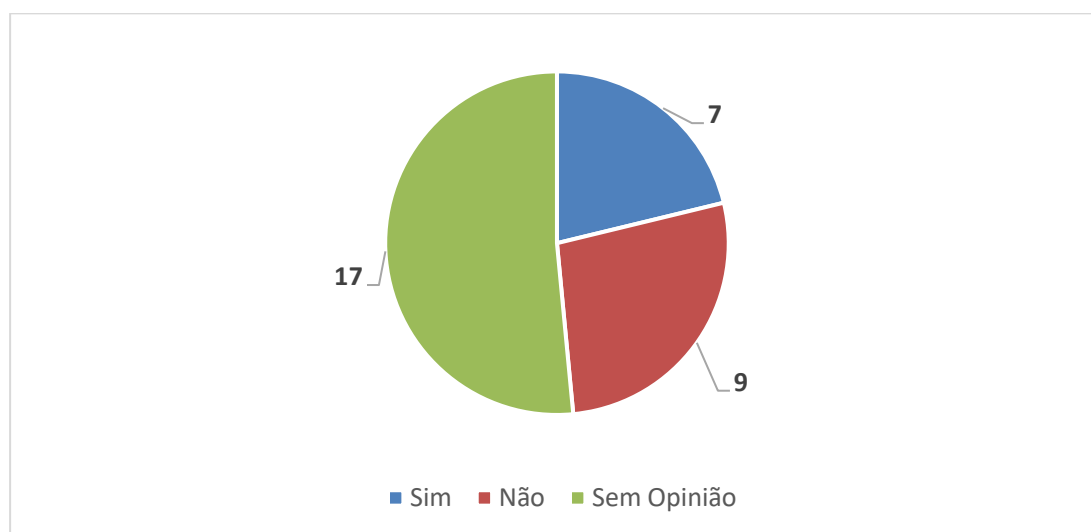


A maioria do(a)s estudantes (51,5%) não tem opinião sobre o conceito de Cidadania Global, o que indica uma falta de conhecimento ou interesse pela questão. Apenas 14 estudantes (42,4%) afirmam que se identificam com o conceito de Cidadania Global, o que poderá indiciar uma consciência acerca dos problemas globais e contributos para a sua solução. Somente 2 pessoas (6,1%) referem não se identificar com o conceito, o que pode refletir uma visão mais individualista.

Para o(a)s que responderam que se identificam com o conceito, identificam alguns exemplos da sua aplicabilidade no quotidiano (*"Através da internet e debates nela realizados promovem a interação entre o global e o local;"* *Reconhecer as dificuldades de todos, tentar ajudar da maneira que consiga no momento (pode ser muito ou pouco);* *"o meu dia a dia tento fazer pesquisa sobre vários assuntos (por exemplo: a desigualdade entre géneros) para poder ficar educado sobre o tópico e partilhar as informações com os meus amigos e familiares, por vezes, também pessoas que não conheço muito bem, a fim de iniciar um diálogo, que eventualmente possa encorajar a mudança não só do nosso mundo próximo. "Educar o cidadão para temas capazes de mudar o comportamento do mesmo" no âmbito da mudança social! Assim, ponho as pessoas a pensar de forma diferente e, em último caso, ganham coragem para desafiar o governo."* *respeito para com os outros"*, *"Hoje em dia, na era da globalização, pela tecnologia, o conceito de cidadania global torna-se mais pertinente ao poder-mos estar conectados na questão de fragmentos de segundo. Em cada um surge a necessidade de estar consciente dos vários temas que constituem as comunidades e das transformações nelas inerentes."*, *"Alterar a minha alimentação e estilo de vida para um mundo melhor menos poluído"*).

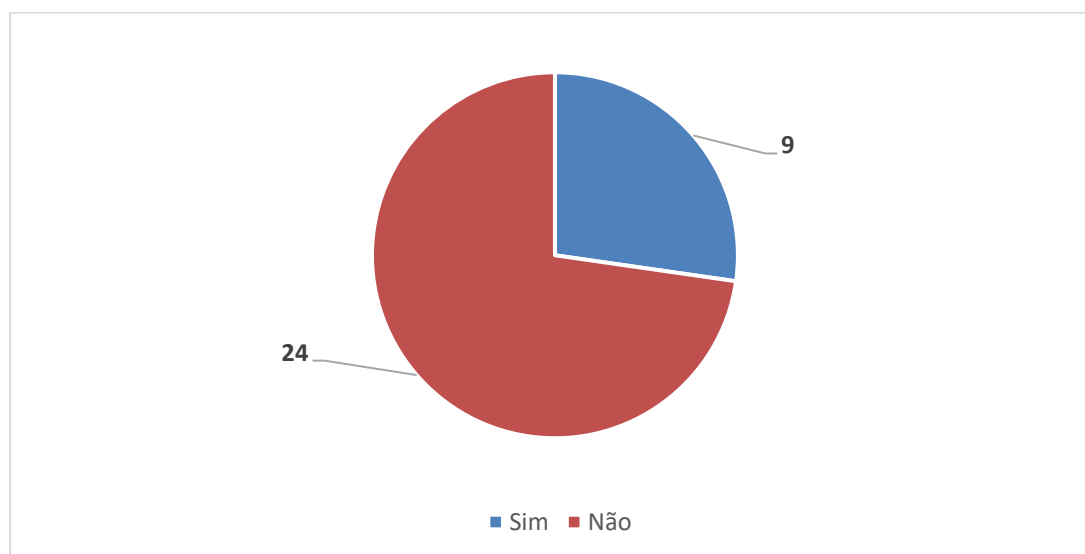
Da análise aos exemplos apresentados infere-se que o(a) estudantes procuram aplicá-lo no seu dia a dia, quer seja através da internet (pesquisa sobre o tema), nas atitudes (respeito pelo outro) ou na adoção de hábitos mais sustentáveis. Reconhecem as dificuldades e as oportunidades que a globalização traz e a forma como podem contribuir para o Desenvolvimento Sustentável. Estão também presentes preocupações relativas às desigualdades sociais, ambientais e a partilha de informação para a mudança de hábitos numa perspetiva transformadora da sociedade.

Gráfico. 3.13. Estudantes – Considera que a cidadania global se esgota no projeto "Cidadania e Desenvolvimento" da Escola?



A maioria do(a)s estudantes (51,5%) não tem opinião sobre se a Cidadania Global se esgota ou não no Projeto "Cidadania e Desenvolvimento", o que pode indicar que não estão familiarizados com a relação entre o conceito de Cidadania Global e o projeto da Escola. Por outro lado, 21,2% dos alunos acreditam que a Cidadania Global se esgota no Projeto. Apenas 27,3% afirma que não se esgota no projeto da Escola, o que sugere uma visão crítica sobre o tema, justificando que são igualmente abordados entre colegas e em outros contextos (*"a maior parte das conversas de cidadania acontece nos corredores."*, *"Entre os alunos, os alunos tomam a iniciativa de abordar estes temas fora das aulas e até fora da escola e nas redes sociais-democrata"*).

Gráfico 3.14. Estudantes – No seu dia a dia, considera que contribui de alguma forma para melhorar o bairro ou cidade em que reside?



Dos 33 inquirido(a)s, apenas 9 afirmaram que contribuem com ações no seu bairro ou cidade, enquanto 24 que afirmaram que não, o que indicia que um baixo nível de envolvimento e participação na sua comunidade.

No que diz respeito às respostas positivas, foram identificados vários exemplos da participação do(a)s jovens, sobretudo, a nível ambiental, social e através de atividades de voluntariado em organizações locais (*"respeitar os direitos das pessoas no dia a dia já faz diferença."*, *"Entrega de materiais já não usados a escolas locais, doação de roupas, limpar de ruas e reciclagem."*, *"Ofereci os meus dotes de editor (voluntário) á associação residencial de telheiras (bairro onde eu vivo), mas eles não aceitaram porque sou menor"*, *"Sempre que vejo lixo eu tento apanhar e mandar fora para sítios adequados. ando de transportes públicos, ando de bicicleta quase todos os dias"*).

Estudantes - O que podemos fazer para melhorar a nossa sociedade, através do que aprendemos com a Educação para a Cidadania?

O (A) s estudantes identificam os valores e atitudes mais relevantes para melhorar a sociedade tendo em conta o que aprendem sobre Educação para a Cidadania, nomeadamente, que deve assentar no respeito pela diversidade *de opiniões, de culturas e estilos de vida, através da tolerância e promoção da justiça social.* (*"Teremos de aprender a ser mais tolerantes e a abrir os braços a novas ideias e estilos de vida. Evitando estereótipos e a ignorância em qualquer sentido."*, *"Defender aqueles que são injustiçados quer seja sempre ou só uma vez continua a ser injustiça"*). A questão ambiental também está presente nas intenções do(a)s jovens (*"Existem coisas que podemos fazer para melhorar a nossa sociedade como reciclar e ajudar aqueles que necessitam e aceitam essa ajuda."*), bem como, a

partilha de informação junto de diferentes gerações para assegurar o futuro das mesmas e do planeta (*“Abordar estes temas com bastante frequência e com a mesma importância que qualquer matéria escolar Praticar o que aprendemos Tentar integrar cada vez com mais naturalidade estes assuntos e desde cedo, para ficarem implementados de raiz nas crianças e adolescentes, que serão o futuro do nosso planeta. pois é para melhorar cada um de nós como pessoa que eles existem. E quando cada um de nós, individualmente se torna uma pessoa melhor, a sociedade acaba por melhorar também”, “Questionar o ambiente á nossa volta, instruir-nos acerca dos diversos contextos sociais e económicos do mundo.”, “Podemos não poluir tanto o ar nem o mar e podemos tentar não mandar lixo para o chão”*).

Estudantes – Questão: Como considera a importância da Cidadania Global para a vida das pessoas (classificação de 1 a 5)

Tendo em conta que nesta questão é identificada uma escala de 1 a 5 relativa ao grau de importância da Cidadania global para as pessoas, é identificado pelo(a)s estudantes uma média de 4,61, o que indicia que consideram bastante importante este conceito e a sua aplicabilidade.

3.1.2.2. Entrevistas às Docentes

Questão 1. Diferenças entre o contexto educativo da Escola Artística António Arroio e o contexto do ensino regular. Se sim, em que aspetos.

Na perspetiva das docentes existem diferenças ao nível das atitudes e comportamentos do(a)s estudantes, destacando as vantagens e os benefícios em comparação com outras escolas, nomeadamente, em termos da criatividade, empenho, interesse e empatia, aliadas ao sentido de responsabilidade (*“melhor atitude dos alunos, maior empenho e interesse a nível global, pluralidade de conteúdos e disciplinas”, “Existe por parte dos alunos uma criatividade e uma forma de estar nas aulas e na escola em geral menos normativa que em outros estabelecimentos de ensino em que lecionei”, Ausência de problemas disciplinares; maior número de alunos interessados nas atividades propostas e cumpridores das mesmas; melhores resultados nas classificações; maior afetividade nas relações entre aluno-professor*). Também são valorizadas a pluralidade de conteúdos e disciplinas, avaliação formal continua e ambiente escolar, entendido como sendo mais tolerante, que favorece maior inclusão e respeito pela diversidade (*ambiente muito mais tolerante em relação à diversidade cultural e de género*).

Questão 2. Sensibilidade dos alunos para as questões da cidadania

Tratando-se de uma escola de ensino artístico, colocou-se a questão se por essa razão, existe maior sensibilidade do(a)s aluno(a)s para as questões da cidadania. As opiniões das docentes foram divergentes, metade considera que não, enquanto a outra metade considera que existe maior abertura e interesse por temas relacionados com os direitos humanos, a sexualidade, a sustentabilidade, o ambiente e a inclusão. Uma das docentes referiu ainda, que a Arte também contribui para o desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo dos alunos, bem como, para o trabalho em equipa e o uso de metodologias de projeto (*“os alunos mais interessados e tolerantes desenvolvem também o espírito crítico e reflexivo e têm uma maior abertura para as questões de cidadania. O fato de trabalharem frequentemente em equipa e com metodologia de projeto também contribui.”*). Podemos assim concluir, que esta Escola tem um potencial educativo que vai além da formação artística.

Questão 3. Perceção do conceito de Educação para a Cidadania e Cidadania Global

No que diz respeito à Educação para a Cidadania, as docentes revelaram uma visão ampla e complexa da cidadania, associando-a diferentes interpretações e valores, relacionadas com a ação para o exercício da cidadania, diálogo, interpretação dos outros e do mundo, liberdade de expressão, responsabilidade cívica, o bem comum, direitos e deveres e espírito crítico. Relativamente ao conceito de Cidadania Global, na opinião das docentes este conceito assume aos mesmos valores que a Educação para a Cidadania, evidenciando uma perspetiva mais abrangente e integradora da realidade humana, nomeadamente, a ação perante os outros e o mundo, o bem comum, assim como, a interculturalidade e respeito pelo outro. As docentes demonstraram ter uma compreensão da cidadania como um fenómeno dinâmico, multidimensional e transformador. Neste contexto, verifica-se que para as docentes e alunos a Educação para a Cidadania, potencia o seu exercício pleno, releva a importância dos direitos e dos deveres, o respeito pelos outros e o bem comum.

Questão 4. Importância da área curricular da Educação para a Cidadania e sua evolução até aos dias de hoje

Na opinião das docentes, a Educação para a Cidadania tem como principal objetivo a formação cívica dos alunos, baseada em atitudes e valores de respeito, diálogo e participação (*“Restabelecer atitudes e valores e o exercício dos direitos e deveres em diálogo e em respeito pelos outros,” proporciona tempos de diálogo e de entendimento da vida e da pessoa e também a adoção de comportamentos mais responsáveis em relação à construção de um mundo melhor e de um futuro mais sustentável e pacífico*). Além disso, a Educação para a Cidadania também se destaca pela sua metodologia, que favorece a motivação e o envolvimento dos alunos, dada a diversidade e a atualidade dos temas

abordados. (*“Sendo uma área curricular que não é objeto de classificação e cujos temas são tão diversos há uma abertura, um interesse e uma adesão ao tratamento dos domínios a trabalhar”*). Também se reconhece que a escola não deve ser a única responsável pela formação cívica, ou seja, a formação dos estudantes não se deve limitar ao contexto educativo (*“Numa sociedade onde está presente a intolerância e os extremismos é fundamental. Contudo, se se colocar apenas na escola esta missão os objetivos não serão alcançados”*). Neste caso, entende-se que a abordagem para as questões da cidadania deve ser vista numa perspetiva de inclusão de outros agentes educativos.

Quanto à evolução da disciplina até à atualidade, na maioria das opiniões, identifica-se uma evolução positiva e sustentada (*“Tem vindo a crescer dentro da Escola sendo assumida de forma cada vez mais natural e sustentada na concretização de projetos interdisciplinares”*), com necessidade de melhorar as dinâmicas, havendo contudo, algumas fragilidades relacionadas com a avaliação da área curricular (*“É verdade que se tem verificado uma preocupação com estas questões mas considero que as diferentes alterações/reformas não têm sido devidamente avaliadas antes de se partir para uma nova alteração”*).

Questão 5. Atividades dinamizadas no âmbito do projeto da área de Cidadania e Desenvolvimento

As atividades são organizadas através de projetos desenvolvidos por uma disciplina ou interdisciplinarmente. Na Escola existe um Grupo Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento que assegura regularmente a partilha de informação junto dos professores, a ligação com os conselhos de turma e diretores de turma sobre projetos e atividades nesta área. Igualmente, é promovida a participação em formações e a sensibilização sobre os temas da cidadania, fornecendo informação atualizada e relevante sobre os vários domínios. As iniciativas de Cidadania e Desenvolvimento podem surgir de várias formas: por proposta de professores ou grupos de professores; por projeto de coordenações de grupos disciplinares ou de grupos de trabalho (saúde e outros); ou por atividade de diferentes setores, como departamentos, grupos disciplinares, Serviços de Psicologia, Grupos de Trabalho (Cidadania, Educação para a saúde), Biblioteca Escolar. De referir neste âmbito, a importância dos projetos interdisciplinares e das atividades da Associação de Estudantes, assim como, a concretização de parcerias com diferentes instituições, (ex: a Universidade de Évora, Laboratório de Investigação Científica). As atividades e projetos são dinamizadas em diferentes níveis, através do conselho de turma, pelo diretor de turma e/ou por iniciativa do algum professor. Dependendo dos conselhos de turma, a área curricular é geralmente assumida por mais de um professor. São dinamizados projetos individuais, projetos autónomos e projetos em parceria.

Anualmente a Escola identifica um tema aglutinador que é trabalhado pelo menos na disciplina de Projeto e Tecnologias e no Clube de Debates (atividade dinamizada pelo grupo de Filosofia da

escola). O Grupo Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento realiza a monitorização, disponibiliza recursos, propostas de atividades e projetos.

Exemplo de um projeto/atividade:

- o projeto **“Amo uma Obra-prima: remakes”**: *“os alunos organizados em pares/trios ou individualmente escolheram uma das obras-primas sugeridas pelos professores ou puderam propor, de forma argumentada, uma alternativa. Depois, sequencialmente, pesquisaram sobre a obra selecionada, apresentando-a, por fim, em contexto de aula. Surpreendente terá sido, porém, para um número significativo de alunos, o momento seguinte: refletir sobre a obra de arte selecionada e produzir um remake da mesma, articulando-o, no caso das turmas do décimo ano, com as temáticas: O Erro (PEE) e A Igualdade de Género (CD). A reação global revelou um misto de excitação e apreensão.”*

Não obstante o trabalho desenvolvido neste âmbito, uma das docentes identifica como constrangimento *“a falta de envolvimento de toda a comunidade escolar”*.

Questão 6. Tendo em conta os temas abordados na Escola, como considera a metodologia adotada comparativamente a outros contextos educativos (não artísticos). Quais aspetos mais relevantes

Uma das entrevistadas considera que existem diferenças tendo em conta a especificidade da formação dos alunos, os contextos sociais em que estão inseridos, a cultura escolar e a forma como esses fatores influenciam o tratamento dos temas da Cidadania e Desenvolvimento e promovem o espírito crítico (*“Dada a diversidade da formação artística dos alunos, a variedade dos contextos sociais dos mesmos, a cultura escolar de tolerância considero que os temas são tratados de forma mais reflexiva, crítica e criativa”*). Duas das entrevistadas referem não identificar em concreto essas diferenças, dado se tratar de temas universais (*“O confronto com outras escolas não sei fazê-lo com objetividade, porém dado que os domínios a tratar são universais creio não haver muita diferença”, “Não sei como são desenvolvidos os projetos de outras escolas. Sei que há muitas escolas onde Cidadania e Desenvolvimento é uma disciplina. No nosso contexto os projetos são desenvolvidos por disciplinas/grupos disciplinares autonomamente ou em conjugação com outras disciplinas, a componente artística permite maior criatividade e interação de áreas diferenciadas”*).

Questão 7. Considerando o que deveria ser desenvolvido nas Escolas relativamente à Educação para a Cidadania. Sugestões e/ou contributos fundamentais

As docentes propõem as seguintes sugestões:

- apostar em temas relacionados com a Cidadania ativa, participação política e economia;

- escolha de temáticas que vão encontro das preocupações dos alunos, possibilitando espaço para refletir sobre questões do mundo contemporâneo;
- aprofundar a interdisciplinaridade (*“Muitas vezes desenvolvem-se ações muito interessantes que acabam por não ter o impacto desejado porque são muito dispersas. No entanto é necessário criar condições para que os professores trabalhem mais em equipa de forma a planificar e implementar projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.”*) fomentar as parcerias interinstitucionais, sendo essencial o desenvolvimento do trabalho de projeto e em equipa;
- promover a temática da Cidadania e Desenvolvimento, ao nível da formação inicial e continua dos professores.

Questão 8. Diferenças na dinamização das temáticas da Educação para a Cidadania nesta Escola face aos outros estabelecimentos escolares. Caso afirmativo em que aspetos

Nesta questão, as opiniões divergem, uma das docentes considera que não, atendendo que também nesta área existem limitações na disponibilidade de tempos para o desenvolvimento das atividades (visitas de estudos, palestras) ou questões de calendarização. Outra docente não expressa a sua opinião, enquanto as restantes duas referem que identificam diferenças, nomeadamente, maior visibilidade dos trabalhos dos estudantes e pelo facto das sessões com convidados serem mais frequentes.

Questão 9. Recetividade e grau de participação do(a)s estuantes nas disciplinas lecionadas

Das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação para a Cidadania nas disciplinas das docentes entrevistadas, de um modo geral, consideram que o(a)s estudantes demonstram interesse e adesão às atividades propostas nas aulas, existindo temas que lhes são mais apelativos.

Questão 10. O(A)s estudantes compreendem ou não que a Educação para a Cidadania é independente da matéria da disciplina

De acordo com os dados apurados, o (a)s aluno(a)s são informado(a)s que se trata de uma articulação da área curricular com a disciplina, de forma a perceberem a relevância e a transversalidade dos temas abordados (*“Às vezes é necessário clarificar que se trata de EC. Dada a natureza da disciplina muitos dos temas da EC sempre foram tratados e como recorro constantemente à relação passado/presente há uma dinâmica em muitas aulas que acaba por integrar EC informalmente”*).

Questão 11. Grau de participação do(a)s estudantes tendo em conta o projeto no âmbito da Educação para a Cidadania

Questionadas sobre se o(a)s estudantes são mais participativos do que eram antes deste projeto, a opinião das docentes também se divide, na medida em que apenas uma docente refere que existe maior participação com repercussões ao nível das competências pessoais e sociais (*“Sim muito mais, mais participativos e mais conscientes da importância de desenvolver projetos interpares e com um fundamento social e humano”*).

Questão 12. Mudanças ou evolução nas atitudes nas percepções e comportamentos do(a)s estudantes.

De um modo global, as entrevistadas consideram que não se verificam grandes mudanças, na medida em que por um lado é algo inerente (*“Nesta escola a área de Cidadania e Desenvolvimento apenas “institucionalizou” uma prática já existente nesse sentido não há mudanças assinaláveis”*) e por outro, essa avaliação carece de mais tempo para se chegarem a conclusões (*“É uma leitura que precisa de tempo e maturação. Cidadania e Desenvolvimento vai abrindo caminho. A avaliação é feita caso a caso, turma a turma, aluno a aluno, “Não posso avaliar dado que este é apenas o segundo ano na escola”*). As docentes identificam ainda, a necessidade do(a)s estudantes darem mais importância ao exercício de uma cidadania ativa, à reflexão e compreensão fundamentada dos problemas do mundo contemporâneo (*“acompanhar o que se passa no país e no mundo em todas as áreas. Para isso é muito importante a ação das famílias e não apenas a escola”*).

Questão 13. O que será necessário para que a Escola possa contribuir ainda mais para a formação do(a)s aluno(a)s enquanto cidadãos globais

Sendo a Escola um espaço privilegiado de Educação para a Cidadania global, que visa formar alunos conscientes, críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios e problemas globais, as docentes apresentam as seguintes sugestões: promover atividades fora do contexto escolar que permitam entrar em contacto com outras realidades e instituições, e de valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos, reconhecendo o seu mérito. As docentes também mencionaram a importância de aprofundar os projetos interdisciplinares, que potenciam uma abordagem mais integrada dos temas da Cidadania Global. Assim, as docentes demonstraram ter uma visão da Escola como um agente educativo que deve reforçar a criação do conhecimento no contexto escolar, mas também estabelecer uma ligação entre as aprendizagens e o meio envolvente.

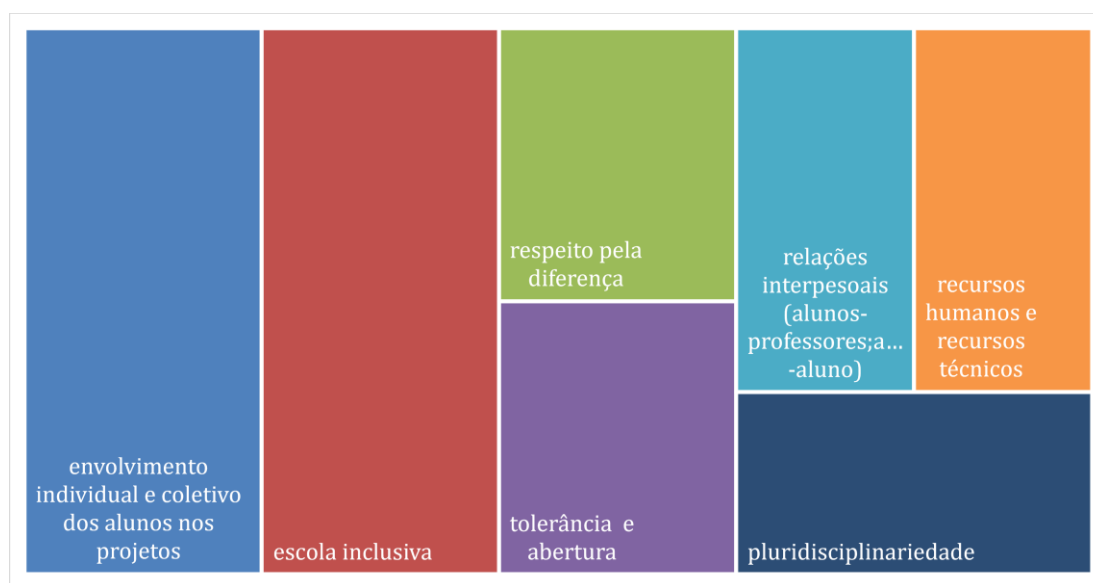
Questão 14. Desafios e perspectivas futuras

Em termos de Educação para a Cidadania, o que faz falta a(o)s aluno(a)s

Dos resultados apurados, destacam-se características como, a solidariedade, a preocupação acerca dos problemas e soluções globais, a empatia e o papel ativo na sociedade. Entre as necessidades e desafios, destacam-se o envolvimento das famílias para melhor consciencialização sobre o mundo que os rodeia a, necessidade de reflexão crítica e o aprofundamento do conhecimento acerca dos problemas contemporâneos. cidadão ativo, a intervenção das famílias para maior consciencialização sobre o mundo que os rodeia, necessidade de maior reflexão e aprofundamento sobre os problemas contemporâneos.

Identificam-se os seguintes pontos fortes e dificuldades da Escola, assim como, os desafios no desenvolvimento dos projetos na área da Cidadania.

Gráfico 3.15. Docentes – Pontos fortes da Escola



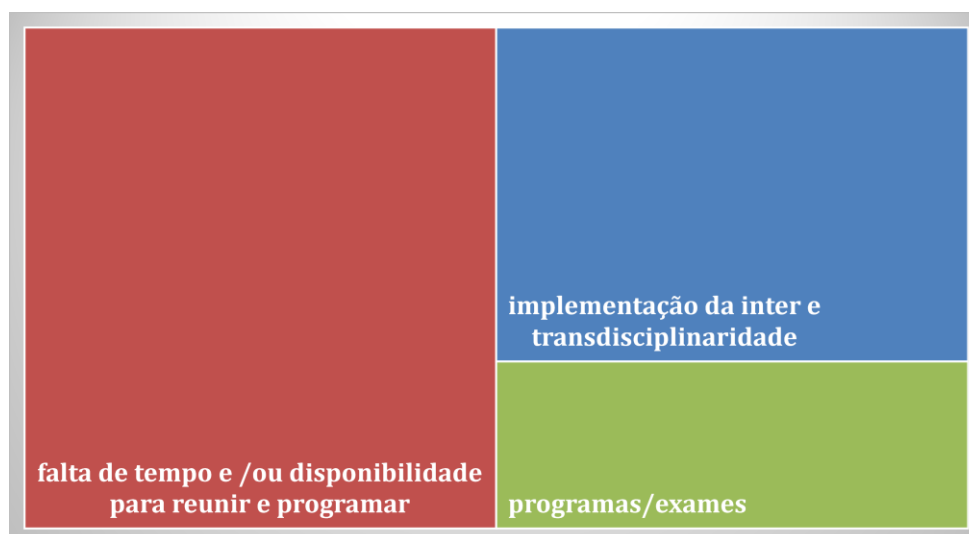
Na questão relacionada com os pontos fortes da Escola, as docentes valorizam o envolvimento individual e coletivo dos alunos nos projetos, à semelhança do que se verifica relativamente ao grau de participação do(a)s estudantes também já referido. Destacam o carácter inclusivo da Escola, que acolhe e apoia alunos com necessidades educativas especiais, promovendo a sua integração e sucesso. Além disso, as docentes apreciam o clima organizacional da Escola, que se caracteriza por uma cultura de respeito pelas diferenças, com relações interpessoais positivas entre alunos e professores. Por fim, reconhecem que a Escola dispõe de recursos humanos e técnicos adequados para o ensino e a aprendizagem, que facilita a implementação das atividades e dos projetos. Salienta-se que, tal como

as docentes, o(a)s estudantes também identificaram, a tolerância e o respeito pelo outro como pontos fortes da Escola.

Gráfico 3.16. Docentes – Dificuldades identificadas na Escola



Gráfico 3.17. Docentes – Desafios no desenvolvimento dos projetos de Educação para a Cidadania



Da análise dos quadros 3.16 e 3.17, verificam-se semelhanças no que diz respeito às dificuldades na implementação das atividades e projetos de Educação para a Cidadania. Os principais desafios e dificuldades identificados foram: a falta de tempo para reunir e programar as atividades; a dificuldade de organizar o trabalho colaborativo nas vertentes inter e transdisciplinar, o cansaço e a desmotivação dos docentes, face à sobrecarga de trabalho e à falta de reconhecimento; e a conciliação entre os projetos de educação para a cidadania e os programas e exames das disciplinas. Estes resultados mostram que a Educação para a Cidadania requer uma maior articulação, apoio e valorização pela Escola do trabalho realizado nesta área, para que possa ser efetiva e significativa para o(a)s aluno(a)s.

Relativamente ao futuro das atividades e projetos desenvolvidos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, as opiniões das docentes são unânimes quanto à pertinência e continuidade do trabalho neste âmbito, reconhecendo a importância da área na formação do(a)s seu(a)s aluno(a)s.

3.2. Análise comparativa de resultados com outros estudos

Tendo como referência outros estudos empíricos, identificados no Quadro 1.2 (Revisão de Estudos), pretende-se neste ponto efetuar uma comparação entre outros estudos académicos e os resultados obtidos nesta investigação.

Quadro 3.5. Comparação de resultados: Educação para a Cidadania - estudo de caso numa escola associada da Rede de Escolas UNESCO (Carvalho, 2018)

Conclusões - Rede Escolas Unesco	Análise de Resultados - Escola Artística António Arroio
Professores e alunos têm opiniões diferentes sobre a importância de cada área temática da educação para a cidadania.	As docentes não identificam a importância por área temática, mas antes, valores e atitudes como a ação, diálogo, interpretação dos outros e do mundo, liberdade de expressão, responsabilidade cívica, enquanto o(a)s estudantes destacam a Educação para a Saúde e para a Sexualidade, Educação para a Igualdade de Género (4,39) e a Educação para os Direitos Humanos.
A transversalidade da disciplina é uma questão unânime.	Os resultados indicam a transversalidade da área de Cidadania atendendo à metodologia adotada no âmbito das atividades e projetos desenvolvidos pelas várias disciplinas.
Necessidade de uma disciplina que se dedique aos temas da educação para a cidadania para que não seja delegada para segundo plano.	A Escola não tem numa disciplina específica de Educação para a Cidadania. As atividades são organizadas através de projetos desenvolvidos por uma disciplina ou interdisciplinarmente. Dos resultados apurados conclui-se que se trata de uma área relevante para estudantes e docentes.

Quadro 3.6. Comparação de resultados: *Using Art as a Medium to Enhance social responsibility and citizenship* (Costandius, 2010)

Conclusões-módulo de Aprendizagem-Serviço- Universidade Stellenbosch (África do Sul)	Análise de Resultados–Escola Artística António Arroio
A arte é um meio eficaz de abordar questões sensíveis uma vez que funciona ao nível simbólico e metafórico envolvendo os participantes e incentivando para uma diversidade de interpretações.	Na opinião do(a)s estudantes maioria do(a)s estudantes considera que a Arte pode ser uma forma de sensibilizar mais facilmente para as questões da cidadania, enquanto forma de comunicação, expressão e reflexão sobre os temas.
A educação artística pode ser uma ferramenta útil para promover a aprendizagem da responsabilidade social e cidadania.	A metodologia de projetos adotada pela escola pode contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico e maior abertura para as questões da cidadania.

Quadro 3.7. Comparação de resultados: O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico (Silva, 2021)

Conclusões- Relatório de Estágio/ Escola Artística e Profissional Árvore/Portugal.	Análise de Resultados–Escola Artística António Arroio
A educação artística é importante na construção do pensamento crítico, pois possibilita o questionamento, a investigação e a análise permanente do mundo que nos rodeia. Incentiva o cruzamento dos vários campos do conhecimento e dá ao aluno a possibilidade de se manifestar sobre a sua aprendizagem.	Constata-se que a interdisciplinaridade adotada pela escola é vista como positivo na transmissão de conhecimentos. Também se constata que a educação artística pode contribuir o pensamento crítico.

Na educação artística, a reciprocidade aluno/escola acontece num contexto de partilha do sentir, do pensar e do agir. Isso ajuda o aluno a se descobrir enquanto pessoa e permite que a escola se apresente como parte de um processo de intervenção social e escolar.	Esta reciprocidade é identificada no que se refere às atitudes e comportamentos do(a)s aluno(a)s no espaço escolar, nas relações entre alunos e professor e ao nível da metodologia adotada pela escola, integradas num ambiente escolar mais tolerante relativamente à diversidade cultural e de género.
O desafio passa por encontrar uma simbiose quando a educação quer resultados concretos e a arte se move no imprevisível.	Não se confirma ou refuta afirmação.

Quadro 3.8. Comparação de resultados: *Global Citizenship Competencies of Filipino Students - Using Machine Learning to Explore the Structure of Cognitive, Affective, and Behavioral Competencies in the 2019 Southeast Asia Primary Learning Metrics* (Bernardo et al, 2022)

Conclusões-Programa regional de avaliação de aprendizagem dos alunos do 5º ano /Filipinas.	Análise de Resultados–Escola Artística António Arroio
Apesar de não ser desenvolvido ou implementado as competências de Cidadania Global dos jovens estudantes desenvolvem -se gradualmente nos primeiros anos de escolaridade. Existem núcleos de conhecimento, crenças, atitudes e intenções comportamentais que parecem convergir para os índices de competência global definidos. global podem ser os andaimes para moldar ainda mais as competências globais.	No caso de Portugal as competências são definidas ao nível da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O(A)s jovens desenvolvem competências ao longo do seu percurso escolar obrigatório. No 3ºciclo ou secundário, como é o caso, identificam valores e competências relacionadas com a cidadania global.

Quadro 3.9. Comparação de resultados: Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar - estudo exploratório (Fundação Gonçalo da Silveira, 2018)

Conclusões- Estudo no âmbito do projeto “Desafios Globais” /Portugal	Análise de Resultados–Escola Artística António Arroio
Educação para a Cidadania Global mais como um processo educativo do que como iniciativa.	Apesar de ser uma área obrigatória, a escola procura promover iniciativas de Cidadania, que podem surgir de várias formas: por proposta de professores ou grupos de professores; por projeto de coordenações de grupos disciplinares ou de grupos de trabalho (saúde e outros);
A Dinamização das iniciativas criou formas de relação entre docentes e aprendentes, potenciadoras de espaços de diálogo.	A dinamização das iniciativas promove uma interação entre docentes e estudantes tendo em consideração a metodologia de projeto e trabalho em equipa.
Preocupação elevada relativamente à promoção do pensamento crítico. Abordagem temática eclética e que as iniciativas trabalham várias temáticas em simultâneo e muitas vezes de forma interdisciplinar, o que pode de algum modo espelhar uma preocupação em cruzar problemáticas, dado o carácter complexo da realidade.	É evidenciada a preocupação de promover o espírito crítico. A abordagem é semelhante ao nível do trabalho interdisciplinar e uma perspetiva holística da realidade com temas variados (saúde, direitos humanos, género)
Papel fundamental da ECG enquanto forma de (auto)perceção das relações de poder e opressão que pessoas e grupos sofrem e/ou reproduzem se encontra relativamente ausente nas iniciativas apresentadas.	Das iniciativas realizadas, designadamente no âmbito dos direitos humanos, existem alguns exemplos que abordam as questões do poder e opressão (ex.: Holocausto).

Capítulo 4. Conclusões

4.1. Principais conclusões

A Educação para a Cidadania visa promover a formação integral dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente na sociedade e contribuir para o bem comum. Neste sentido, a Educação para a Cidadania procura desenvolver nos estudantes e aprendentes, as capacidades, os valores e os comportamentos necessários para enfrentar os desafios globais atuais, nomeadamente, na concretização do Desenvolvimento Sustentável, enquanto conceito que engloba as dimensões económica, social e ambiental da vida humana, procurando garantir o equilíbrio entre as necessidades presentes e as futuras gerações. Assim, podemos afirmar que o(a)s jovens de hoje são considerados cidadãos e cidadãs globais conscientes de alguns destes desafios, no que respeita, por exemplo, às alterações climáticas, questões de género, direitos humanos, entre outros.

No âmbito dos resultados apurados junto do(a)s estudantes, podemos concluir que abordam os temas da cidadania, com alguma regularidade no contexto familiar destacando-se aqueles, relacionados com a igualdade de género, os direitos humanos e questões sobre saúde, sendo que também estes temas trabalhados no contexto escolar.

O(A)s estudantes identificam vários valores e atitudes que consideram mais relevantes para melhorar a sociedade, tendo em conta o que aprendem sobre Educação para a Cidadania, nomeadamente, no respeito pela diversidade de opiniões, culturas e estilos de vida que existem no mundo, a tolerância e promoção da justiça social. Contudo, quando questionados sobre o próprio conceito de Cidadania Global, que implica mobilizar-se para a transformação social, acrescentando valor à comunidade, criando pontes entre o local e o global, verifica-se que a maioria não tem uma opinião formada, evidenciando uma falta de conhecimento ou interesse pela questão, não obstante reconhecerem a sua relevância. Verifica-se igualmente, que uma parte significativa do(a)s jovens não se envolve em atividades sociais ou participa ativamente na sua comunidade, contudo, procuram aplicá-lo no seu dia a dia, quer seja através da pesquisa sobre o tema, mas também nas atitudes perante os outros e ao nível da adoção de hábitos mais sustentáveis, evidenciando preocupações relativas às desigualdades sociais, ambientais e a necessidade de partilha de informação sobre o tema.

Na perspetiva das docentes, o conceito de Cidadania Global confunde-se com os valores da Educação para a Cidadania, nomeadamente na adoção de uma cidadania ativa pelo bem comum, na interculturalidade e respeito pelo outro. As docentes demonstraram ter uma compreensão da cidadania como um fenómeno dinâmico, multidimensional e transformador.

Considerando os objetivos da investigação, podemos concluir que a metodologia e temas abordados pela Escola Artística António Arroio no contexto da Educação para a Cidadania, caracteriza-se por uma abordagem transversal e interdisciplinar, concretizada no desenvolvimento de atividades e projetos pelas várias disciplinas.

No que diz respeito aos contributos da Escola o(a)s estudantes têm opiniões diferentes sobre a forma como os temas são abordados nas aulas, sendo que uma parte significativa considera que a abordagem nas aulas é adequada, denotando satisfação relativamente aos conteúdos e metodologias adotadas. De referir, que também identificam melhorias a realizar neste âmbito, sobretudo no que diz respeito a uma abordagem menos teórica e mais virada para aspetos práticos, abrangendo temas com os quais se identifiquem.

No que diz respeito ao grau de interesse do(a)s estudantes sobre os temas incluídos na Educação para a Cidadania, verifica-se preferência pela Educação para a Saúde e para a Sexualidade, Educação para a Igualdade de Género e a Educação para os Direitos Humanos.

Das atividades desenvolvidas nas disciplinas das docentes verifica-se que de um modo geral, estas têm sido bem-sucedidas e valorizadas pelos alunos. Ao nível da participação do(a)s aluno(a)s, não se constata maior participação desde que o Projeto de Educação para Cidadania foi implementado ou evolução de atitudes, perceções e comportamentos do(a)s estudantes, o que poderá ser entendido por um lado, como algo inerente e por outro, essa avaliação carece de mais tempo para se aferir em concreto eventuais repercussões.

Por se tratar de uma Escola de ensino artístico, o(a)s estudantes associam-no à promoção das novas ideias e a um contexto educativo aberto à diversidade, sendo que a maioria considera que a Arte pode sensibilizar mais facilmente para as questões da cidadania. Conclui-se assim, que a Arte pode constituir um meio de interpretação e transformação social.

Ao nível dos valores promovidos pela Escola, tanto estudantes como docentes, identificam aspetos comuns como, o respeito para com os outros, a responsabilidade e a tolerância. Destaca-se o carácter inclusivo da Escola, o clima organizacional que se caracteriza por uma cultura de respeito pelas diferenças, as relações interpessoais positivas entre alunos e professores e a existência de recursos humanos e técnicos adequados que facilitam a implementação das atividades e dos projetos, entre estes os desenvolvidos no âmbito da temática da Educação para a Cidadania.

Em termos comparativos com o ensino regular, o modelo educativo da Escola apresenta vários aspetos positivos relacionados com a adesão dos estudantes ao trabalho desenvolvido. Contudo, também se identificam aspetos a melhorar no âmbito dos Projetos e atividades da Educação para a

Cidadania, nomeadamente, a criação de condições para promover maior trabalho em equipa, a promoção de parcerias interinstitucionais e implementação de projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Ao nível das temáticas da Educação para a Cidadania, apresentam-se algumas sugestões de melhoria, nomeadamente, a aposta em temas relacionados com a Cidadania ativa, com a participação política e economia e outros que abordem as preocupações do(a)s aluno(a)s, bem como, a promoção da formação inicial e continua dos professores no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento.

Em termos de análise comparativa com outros estudos, identificam-se semelhanças ao nível dos resultados apurados, nomeadamente, uma convergência em relação à importância da transversalidade da área de Cidadania nas diferentes disciplinas, a valorização da Arte como meio de sensibilização e expressão das temáticas da Cidadania, a influência positiva das iniciativas na promoção de um clima escolar mais tolerante e inclusivo, a dinamização das iniciativas que promovem uma interação entre docentes e estudantes.

Neste contexto, considerando a pergunta de partida da presente investigação, podemos concluir que, partindo da amostra e dados apurados junto do(a)s estudantes da Escola Artística António Arroio, este(a)s reconhecem os valores e a importância da Educação para a Cidadania, sendo que apenas uma parte se identifica com o conceito de Cidadania Global, pelo que no seu contexto social e comunitário aplicam-no, recorrendo a ferramentas digitais para aprender e comunicar, nas suas relações interpessoais e na adoção de hábitos e comportamentos mais sustentáveis.

4.2. Limitações do Estudo e recomendações futuras

Identificam-se como principais limitações do Estudo, o período limitado de aplicação dos instrumentos de investigação (inquéritos e entrevistas) em virtude de ter ocorrido perto do final do ano letivo, coincidente com a fase de preparação para os exames e de avaliações do 11º ano de escolaridade, o que trouxe um acréscimo de trabalho para os professores e alunos, e que poderá ter condicionado o grau de participação nos inquéritos.

Em termos de recomendações futuras e para maior aprofundamento do tema da investigação, poder-se-á considerar amostras de diferentes contextos educativos, que apresentem características distintas, bem como aumento do número de participantes (população alvo), permitindo desta forma, controlar os resultados deste estudo.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania constitui-se como um referencial fundamental para o cumprimento da Agenda 2030 do

Desenvolvimento Sustentável, designadamente, a promoção de uma educação de qualidade que deve continuar a apostar na formação dos agentes educativos e numa dinâmica escola /comunidade.

Neste contexto, a Escola deve proporcionar a(o)s estudantes as oportunidades de aprendizagem que desenvolvam as competências globais, tais como, o pensamento crítico, a comunicação intercultural, a mobilização, a criatividade e a consciência ética.

Das sugestões apresentadas quanto às iniciativas relacionadas com a Educação para a Cidadania, salienta-se a promoção de atividades fora do contexto escolar e o contacto com outras realidades e instituições que possibilite uma ligação entre as aprendizagens e o meio envolvente e uma abordagem mais integrada dos temas da Cidadania Global.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Al'Abri, K., Ambusaidi, A., & Alhadi, B. (2022). Promoting Global Citizenship Education (GCED) in the Sultanate of Oman: An Analysis of National Policies. *Sustainability*, 14, 7140.

Amaro, R. R. (2003). *Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria*. Working Paper nº 141 - 2003, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.

Amaro, R. R. (2017). Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Desenvolvimento e Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreto, A., Carvalho, C., & Santos F. (2000). Educação e cooperação: Desafios de uma agenda global. *Cadernos de Estudos Africanos*, 39.

Bernardo, A. B., Cordel, M. O., Ricardo, J. G., Galanza, M. A., & Almonte-Acosta, S. (2022). Global citizenship competencies of Filipino students: Using machine learning to explore the structure of cognitive affective and behavioral competencies in the 2019 Southeast Asia primary metrics. *Education Sciences*, 12(1), 547.

Blewitt, J. (2008). *Understanding sustainable development*. Earthscan, p.288, Google Books.

Bourn, D., & Hjellest, K. (2020). *Global education and climate change: Looking at climate change education through the lens of global education*. GENE - Global Education Network Europe.

Caldeira, C. (2014). *E depois do desenvolvimento? Reflexão teórica sobre a pertinência de novos conceitos*. Dissertação de Mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.

Cardona, V. (2007). *Educar para a cidadania europeia*. Centro de Informação Europeia Jacques Delors. Principia Editora.

Carpio, M. L., Martinez-Cousinou, G., & Morales-Fernández, E. J. (2018). Transformative volunteerism: An inventory of NGDO volunteers' motivations. *Human Service Organizations. Management, Leadership & Governance*, 42(1), 33-52.
<https://doi.org/10.1080/23303131.2017.1363103>

Carvalho, C. (2018). *Educação para a cidadania: Estudo de caso numa escola associada da Rede de Escolas UNESCO*. Dissertação de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Carvalho, F. T. (2019). A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU e seus atores: O impacto do Desenvolvimento Sustentável nas relações internacionais. *Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, 21(3), 5-19. <https://doi.org/10.22409/conflu.v21i3.34665>

Coelho, D. P., Caramelo, J., & Menezes, I. (2021). Global citizenship and the global citizen/consumer: Perspectives from practitioners in development NGOs in Portugal. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 155-170.

Costandius, E. (2010). Using art as a medium to enhance social responsibility and citizenship. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 1(2).

Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.

Ferreira, B., & Raposo, R. (2017). Evolução do(s) conceito(s) de desenvolvimento: Um roteiro critico. *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 113-144.

Figuerola, W., Leyton, E., & Alvarado, L. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum, Education*, 44.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

Fragoso, A. (2004). Os significados do território na perspectiva do Desenvolvimento: Para uma Análise dos Problemas e Tensões Atuais. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 8, 9-20..

Hill M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*, Edições Sílabo.

Leite, S. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 401-413.

Lima, M. (2000). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Editorial Presença, 5ª Edição, Lisboa.

Marques, E. (2015). *Do Pensar ao Agir: Fundamentos para um Projeto de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Mesquita, E., Bergano, S., Martins, M., Sanches, A., & Ribeiro, Ilda (2017). Olhares sobre a (in)definição conceptual de Educação para o Desenvolvimento. *Eduser: Revista de Educação*, 9(2), Instituto Politécnico de Bragança.

Monteiro, C. (2021). Learning to change the world: Discourse and power in the Portuguese National Strategy for Development Education. *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 12, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education, *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16. DOI:10.1080/175 08487.2017.1318772, 2020.

Parse, R. R. (1996): Building Knowledge through qualitative research: The road less traveled. *Nursing Science Quarterly*, 9(1).

Plataforma Portuguesa das ONGDs (2014). Educação para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGDs*, 4, 5-7.

Resende, R. (2018). A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas Grandes Opções do Plano 2017: Uma avaliação no contexto de políticas públicas. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, 366 pp. ISBN 0 375 40169 0.

Silva, M. (2021). *O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico*. Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Sousa J., & Santos, S. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.

Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Artmed Editora.

Troll, T. (2014). Educação para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGDs*, 4, maio-junho, 2014.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. ISBN: 978-92-3-100209-0.

Webgrafia:

Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987). *Relatório Brundtland*. <https://digitallibrary.un.org/record/139811> (acedido em 18/04/2023).

Direção Geral de Educação (n.d.). *Linhas orientadoras da educação para a cidadania*. <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0> (acedido em 21/05/2023).

ENEC - Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania - Direção Geral de Educação (2017). http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf (acedido em 21/05/2023).

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/ened2018-2022folhetoportugues.pdf> (acedido em 21/05/2023).

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022). <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/ened2018-2022folhetoportugues.pdf> (acedido em 21/05/2023).

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. Relatório de acompanhamento da ENED-2021. relatorios-de-acompanhamento-1-pt_1658942990.pdf (ened-portugal.pt) (acedido em 21/05/2023).

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. <https://cidadania.dge.mec.pt/desenvolvimento-sustentavel/estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento> (acedido em 11/06/2023).

Escola António Arroio. www.antonioarroio.edu.pt/historial-da-escola (acedido em 18/08/2023).

Escola António Arroio. [ProjetoEducativo_2018_2021.pdf](http://antonioarroio.edu.pt/ProjetoEducativo_2018_2021.pdf) (antonioarroio.edu.pt) (acedido em 18/08/2023).

Escola António Arroio. <https://www.antonioarroio.edu.pt/amo-1-obra-prima-19/> (acedido em 18/08/2023).

Fundação Gonçalo da Silveira (2018). Iniciativas de Educação para a Cidadania Global: estudo exploratório. CIDAC - Centro de Intervenso para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e FGS. <https://www.cidac.pt/files/3215/4841/7989/Desafios-Globais-Final.pdf> (acedido em 18/04/2023).

INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_dossie_idsustentavel (acedido em 21/05/2023).

Movimento Nacional ODS (n.d.). *Os 5 P's da Sustentabilidade*. <https://movimentoods.org.br/os-5-ps-da-sustentabilidade> (acedido em 20/05/2023).

Organização das Nações Unidas (n.d.). Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. <https://sdgs.un.org/> (acedido entre março e maio 2023).

Organização das Nações Unidas (n.d.). <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel> (acedido em 21/05/2023).

Bibliografia Legislativa:

Assembleia da República. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República, 1.ª série-A, n.º 14 - Adota medidas de protecção das pessoas que vivam em economia comum.

Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Despacho n.º 25931/2009, de 26 de novembro, Diário da República, 2.ª série, n.º 248 - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).

Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho, 1ª Série, n.º 135 - Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022.

Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Despacho Conjunto n.º 6173/2016, de 10 de maio, Diário da República, 2.ª série, n.º 90 - Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

ANEXOS

ANEXO A: Inquérito por questionário (Estudantes) – Educação para a Cidadania e a Escola

Nota Introdutória:

A Educação para a cidadania constitui-se formalmente como uma das áreas obrigatórias do currículo escolar do ensino básico e secundário português, estando devidamente enquadrada na legislação específica, sendo que a escolha do tema de investigação assenta essencialmente, na necessidade de aprofundar as temáticas que envolvem a Educação para a Cidadania partindo da perspetiva dos jovens estudantes e trabalho desenvolvido no contexto do ensino artístico.

A presente investigação tem como objetivos: compreender a metodologia de ensino da escola no âmbito das temáticas da educação para a cidadania e analisar os trabalhos desenvolvidos com os alunos, compreender a perspetivas e opiniões dos alunos sobre as iniciativas promovidas pela escola e avaliar em que medida estas iniciativas contribuem para uma maior sensibilização e/ou participação na sociedade.

Este estudo integra-se no Mestrado de Estudos para o Desenvolvimento da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE, no âmbito da Dissertação de Mestrado.

Considerando a obrigatoriedade das questões da Educação cidadania nos currícula escolares, de que forma estes temas são interiorizados pelos alunos, e que influencia poderá ter no seu comportamento enquanto cidadãos globais?

A sua participação é muito importante e consistirá no preenchimento de escalas e questionários de autorresposta com uma duração máxima de 10 minutos. Os dados são anónimos e confidenciais e apenas utilizados nesta investigação.

Se concordar em participar é importante que responda com a maior honestidade possível e não deixando nenhuma questão por responder.

Em caso de dúvida ou esclarecimento em relação à investigação poderá contactar a investigadora através do e-mail: natacha.m.silva76@gmail.com

Questões:

1) Identificação do(a)aluno(a):

- Q1: Idade:
- Q2: Género:
 - Masculino
 - Feminino
 - Outro:
- Q3: Ano:
- Q4: Turma:

2) Informação sobre contexto familiar:

- Q5: Concelho de residência:
- Q6: Reside com quem? (contexto familiar)

Assinale todas as opções que se aplicam:

- Mãe
 - Pai
 - Irmão/a
 - Avó
 - Avô
 - Outro:
- Q7: Qual o grau de escolaridade das pessoas com quem vive (adultos)
Assinale todas as opções que se aplicam:
 - Formação pós-graduada (mestrado, doutoramento)
 - Ensino superior (licenciatura)
 - Ensino secundário (10º ao 12º ano)
 - 3º ciclo (7º ao 9ºano)
 - 2º ciclo (5º e 6º ano)
 - 1º ciclo (do 1º ao 4º ano)
 - Outra:
- Q8: No contexto familiar são abordados ou discutidos temas relacionados com as questões de cidadania (direitos humanos, igualdade de género, ambiente e ação climática, interculturalidade, saúde)?
 - Sim

- Não
- Q9: Se respondeu sim, qual(is) o(s) tema(s) abordados:
 - Direitos humanos (civis, políticos, económicos, sociais, culturais e solidariedade)
 - Igualdade de género (direitos das raparigas e mulheres, igualdade salarial)
 - Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)
 - Desenvolvimento sustentável (crescimento económico sem esgotar os recursos no futuro)
 - Educação ambiental (reciclagem, a biodiversidade, a sustentabilidade e o consumo responsável)
 - Saúde (saúde mental e prevenção da violência, alimentação, atividade física, comportamentos aditivos, afetos, saúde sexual, saúde pública)
- Q10: Com que frequência abordam estes assuntos:
 - Raramente
 - Por vezes
 - Com alguma frequência
 - Muito frequentemente

3) Participação na Sociedade:

- Q11: Que hobbies/atividades faz nos tempo-livres?
- Q12: Está envolvido em alguma atividade ou grupo?
Assinale as opções válidas
 - Voluntariado
 - Escuteiros
 - Desporto
 - Partidos políticos
 - Associações
 - Outro
 - Não tenho
- Q13: Em caso afirmativo, qual o motivo que levou a integrar essa atividade ou grupo?
 - Por indicação de amigos ou familiares
 - Interesse próprio
 - Vontade de ajudar os outros
 - Por curiosidade
 - Outro:

- Q14: Como avalia a sua participação na atividade ou grupo:
 - Positiva
 - Negativa
 - Não tenho opinião

4) Educação para a Cidadania e a Escola:

- Q15: Antes de frequentar a escola António Arroio já alguém lhe tinha falado sobre Educação para a Cidadania?
 - Sim
 - Não
- Q16: Se sim, onde?
 - Noutra escola
 - No grupo de amigos
 - Nas redes sociais
 - Na comunicação social (jornal, televisão, rádio)
 - No contexto familiar
 - Outro
- Q17: O que entende por Educação para a Cidadania?
- Q18: Quais as palavras que associa ao conceito de Educação para a Cidadania?
- Q19: Considera que a forma como os temas da Educação para a Cidadania são abordados nas aulas é a adequada?
 - Sim
 - Não
 - Não tenho opinião
- Q20: Caso tenha respondido não, de que forma poderiam ser dinamizados e/ou lecionados nas aulas?
- Q21: Até agora, qual a atividade que teve mais impacto para si?
- Q22: Quão participativo(a) considera-se nas atividades de Educação para a Cidadania desenvolvidas na Escola? (1 nada participativo e 5 muito participativo)
- Q23: De que forma a Escola António Arroio promove os seguintes valores enquanto cidadão(ã) relativamente ao ambiente escolar, relação com os professores, pessoal auxiliar e alunos? (indique os 3 mais importantes):
 - Responsabilidade (obrigações que todos têm em relação às decisões que tomam e às consequências que podem gerar)

- Respeito para com os outros (permite que uma pessoa reconheça, aceite e aprecie as qualidades que outras pessoas têm, bem como seus direitos)
- Humildade (expressar respeito pelas outras pessoas e não se sentirem mais importantes que as outras por causa de suas realizações)
- Tolerância (tem a ver com saber ouvir e aceitar as outras pessoas como elas são, sem julgá-las)
- Participação cidadã (participar de todas as ações que promovem o bem-estar coletivo)
- Compromisso (implica o cumprimento de leis e acordos que foram alcançados com alguém)
- Pontualidade (tem a ver com o fato valoriza o seu tempo e de todos os outros)
- Autodeterminação (capacidade de uma pessoa de tomar suas próprias decisões)
- Ordem (não se refere apenas à organização do material, mas também à maneira como as ideias são organizadas e à maneira como a vida é conduzida em linhas gerais)
- Q24: Com que frequência costuma dar sua opinião e apresentar sugestões na avaliação das atividades dinamizadas pela escola?
 - Nunca
 - Raramente
 - Com alguma frequência
 - Muito frequentemente
- Q25: O facto de estar integrado numa escola de ensino artístico, considera que os temas da cidadania e participação cívica são lecionados de forma diferente?
 - Sim
 - Não
 - Não tenho opinião
- Q26: Se respondeu sim, em que aspeto?
- Q27: A arte pode ser uma forma de sensibilizar mais facilmente para as questões da cidadania?
 - Sim
 - Não
 - Não existe diferença
 - Não tenho opinião
- Q28: Se respondeu sim, em que aspeto? Dê exemplos

- Q29: Para cada um dos temas da Educação para a Cidadania e suas definições, classifique o grau de importância ou interesse que cada um dos temas tem para si (sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante):
 - Dimensão Europeia de Educação (visa formar jovens conscientes dos seus direitos e deveres, prontos a intervir direta e ativamente no projeto de construção europeia);
 - Educação Ambiental (consiste na promoção de valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais);
 - Educação do Consumidor (informações que tornem as opções individuais mais criteriosas, contribuindo para comportamentos responsáveis e solidário, promover o aprofundamento de capacidades que habilitem os cidadãos a intervir num sistema socioeconómico e cultural, onde se articulem direitos do consumidor e responsabilidades face ao desenvolvimento e ao bem comum);
 - Educação Financeira (obtem conhecimento para lidar com o dinheiro de forma mais consciente e inteligente);
 - Educação Intercultural (compreender as diferenças e pluralismos de grupos socioculturalmente distintos com o objetivo de promover e valorizar a diversidade);
 - Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz (compreender o conjunto de princípios e condições que tornam a atividade da Defesa um elemento essencial no reforço da cidadania e da construção da Paz);
 - Educação para a Igualdade de Género (promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres);
 - Educação para o Risco (promover a sensibilização para a proteção civil, comportamentos em situação de emergência, segurança pessoal);
 - Educação para o Desenvolvimento (visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial);
 - Educação para o Empreendedorismo (possibilita ao aluno criar soluções para problemas, estimula o pensamento crítico e a busca por inovação);
 - Educação para o Voluntariado (pretende incentivar a conhecer, refletir e problematizar sobre os conceitos de voluntariado e de voluntário, as suas motivações, direitos e deveres);

- Educação para os Direitos Humanos (conjunto de direitos e deveres que devem fazer parte da formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática);
- Educação para os Media (pretende incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação social, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais);
- Educação Rodoviária (aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades que visa a formação do cidadão, enquanto passageiro, peão e condutor);
- Educação para a Saúde e para a Sexualidade (reflexão sobre relações baseadas no afeto, no respeito, na identidade de género, o que implica uma aprendizagem relativamente aos direitos sexuais e reprodutivos, à violência nas relações de intimidade e a comportamentos de risco).

5) Cidadania Global

- Q30: O conceito de cidadania global implica “estar desperto e mobilizar-se para a transformação social, acrescentando valor á comunidade, criando pontes entre o local (bairro, vila ou cidade onde vivemos) e o global (que nos liga ao mundo)” Identifica-se com esta definição?
 - Sim
 - Não
 - Não tenho opinião
- Q31: Se Sim, identifique com um exemplo como aplica o conceito no seu quotidiano:
- Q32: Se não, justifique porquê:
- Q33: Considera que a Cidadania global se esgota no projeto “Cidadania e Desenvolvimento” da Escola?
 - Sim
 - Não

- Q34: Caso a resposta anterior seja não, em que outras situações escolares lhe parece que estes valores se concretizam?
- Q35: No seu dia a dia, considera que contribui de alguma forma para melhorar o bairro ou cidade em que reside?
 - Sim
 - Não
- Q36: Se respondeu “sim”, dê um exemplo

6) Perspetivas Futuras

- Q37: O que podemos fazer para melhorar a nossa sociedade, através do que aprendemos com a Educação para a Cidadania?
- Q38: Como considera a importância da cidadania global para a vida das pessoas? (considerando 1 nada importante e 5 muito importante)

ANEXO B: Guião de Entrevista (Docentes)

1) Apresentação

1.1) Nome:

R:

1.2) Disciplina que leciona:

R:

1.3) Há quantos anos leciona? E nesta Escola?

R:

1.4) Considera que o contexto educativo, difere muito dos outros contextos do ensino regular (não artístico)? Se sim, em que aspetos?

R:

1.5) Considera que por se tratar de uma Escola artística, existe maior sensibilidade dos alunos para as questões da cidadania?

R:

2) Educação para a Cidadania

2.1) Para si, o que é a Educação para a Cidadania? Descreva-a em 1 ou 2 palavras.

R:

2.2) Cidadania Global: para si o que representa? Descreva-a em 1 ou 2 palavras.

R:

2.3) Na sua opinião, qual é a importância da Educação para a Cidadania, nos dias de hoje?

R:

2.4) Como tem assistido à evolução ao longo do tempo desta área curricular?

R:

2.5) Como tem a Escola dinamizado momentos e atividades neste âmbito?

R:

2.6) Tendo em conta os temas abordados nesta Escola, como considera a metodologia adotada face a outros contextos de ensino (não artísticos)? Quais considera os aspetos mais relevantes?

R:

2.7) O que deveria ser mais desenvolvido nas Escolas relativamente às temáticas da EC ao nível pedagógico tendo em conta a sua transversalidade e repercussões no projeto educativo dos alunos? Sugestões e/ou contributos que lhe parecem fundamentais.

R:

3) Projeto da Escola

3.1) Como são dinamizadas as atividades ou projetos sobre as diferentes temáticas relacionadas com a Educação para a Cidadania?

R:

3.2) O facto de se tratar de uma Escola Artística, na dinamização das temáticas da Educação para a cidadania, existem diferenças a este nível face aos outros estabelecimentos Escolares? Se sim, em que aspetos?

R:

3.3) Qual a receptividade dos alunos e o seu grau de participação na disciplina que leciona?

R:

3.4) Os alunos compreendem que se trata de Educação para a Cidadania ou pensam que é parte integrante da matéria da sua disciplina?

R:

3.5) Considera que os alunos são mais participativos do que eram antes deste projeto?

R:

3.6) Considera que já existem mudanças ou evolução nas atitudes, perceções ou comportamentos dos alunos desta Escola?

R:

3.7) Se respondeu sim na pergunta anterior, o que mudou no interesse demonstrado pelos alunos ou no envolvimento em questões de cidadania?

R:

3.8) Na sua opinião, o que será necessário para que a Escola possa contribuir ainda mais para a formação dos alunos, enquanto cidadãos globais, atentos aos problemas e desafios de um mundo globalizado?

R:

4) Desafios e perspetivas futuras

4.1) Em termos da Educação para a Cidadania o que faz falta aos alunos?

R:

4.2) Na sua opinião, quais têm sido os maiores desafios no desenvolvimento destes projetos?

R:

4.3) Quais são os pontos fortes desta Escola? Enumere até 3.

R:

4.4) Quais as principais dificuldades?

R:

4.5) Considera que o modelo adotado e projetos desenvolvidos devem ter continuidade nos moldes em que têm sido desenvolvidos até agora? Se não, justifique.

R:

Muito obrigada!

12/05/2023