



Supervisão

nº e special

Educação e
formação para a
cidadania global

Indagatio Didactica, vol. 10 (1), junho 2018

ISSN: 1647-3582

Educação para a cidadania global e projetos de intervenção na formação inicial de professores/educadores

Education for global citizenship and intervention projects in a training program for future teachers

Ana Raquel Simões

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
anaraquel@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

Carlota Tomaz

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
ctomaz@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3342-2464>

Resumo:

Os programas de formação de professores têm que enfrentar “*a world of supercomplexity*” (Ling, 2017) em que vivemos e preparar futuros professores para desenvolver as competências dos alunos em/para um mundo globalizado. A educação para a cidadania global é uma das formas possíveis de enfrentar esse desafio, pois pretende desenvolver os conhecimentos, valores, atitudes e capacidades dos alunos para terem sucesso numa sociedade cada vez mais globalizada, com o objetivo de criar um mundo mais justo, pacífico e democrático.

Este artigo apresenta um estudo, centrado num programa de formação de seis futuras educadoras/professoras, desenvolvido no terceiro e último ano da Licenciatura em Educação Básica de uma Instituição de Ensino Superior Português. As estudantes desenvolveram dois projetos com o objetivo de ampliar o seu conhecimento sobre a educação para a cidadania global, bem como apoiar o seu desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto planificavam e implementavam, em grupo, projetos de intervenção em duas escolas diferentes. Os dados foram recolhidos através de dois relatórios de grupo (um no final de cada semestre) e duas reflexões individuais (uma por semestre).

Os resultados deste estudo sugerem que as estudantes desenvolveram conhecimentos sobre educação para a cidadania global e suas metodologias, bem como capacidade para refletir sobre os efeitos dos projetos que desenvolveram nos seus alunos e em si próprias enquanto futuras educadoras/professoras. Ainda assim, consideraram difícil a operacionalização da educação para a cidadania global, nomeadamente devido a restrições curriculares e de tempo e à necessidade de desenvolver uma compreensão mais complexa dos diferentes papéis desempenhados pelos professores nas escolas. Estes resultados mostram a necessidade de proporcionar mais conhecimento e apoio aos futuros professores para os ajudar a integrar a educação para a cidadania global na sua identidade profissional.



Palavras-chave: educação para a cidadania global; formação de professores; desenvolvimento profissional.

Abstract:

Teacher education programs have to tackle 'a world of supercomplexity' (Ling, 2017) we live in and prepare future teachers to develop students' competences in/for a globalized world. Global citizenship education is one of the possible ways to address this challenge, as it seeks to develop students' knowledge, values, attitudes and skills required to succeed in an increasingly globalized society with the end goal of creating a more just, peaceful and democratic world.

This paper presents a study within a teacher education program with six prospective teachers enrolled in the third and final year of a Basic Education degree in a Portuguese Higher Education Institution. The students developed two projects aimed to develop their understanding of global citizenship education, as well as their professional and personal development while they were designing and implementing group intervention projects in two different schools. Data were collected through two group reports (one at the end of each semester) and two individual reflections (one per semester).

Results from this study suggest that the students developed knowledge on global citizenship education and its methodologies, as well as skills to reflect about the effects of the implemented projects on the pupils and also on themselves as future educators/teachers. Still, they found global citizenship education difficult to operationalize, namely due to curricular and time constraints and to the need to develop a more complex understanding of the different roles played by teachers in schools. These findings show the need to provide more support and knowledge to future teachers to help them integrate global citizenship education in their professional identity.

Keywords: global citizenship education; teacher education; professional development.

Résumé:

Les programmes de formation des enseignants doivent aborder « a world of supercomplexity » (Ling, 2017) dans lequel nous vivons, et préparer les futurs enseignants à développer les compétences des élèves dans / pour un monde globalisé. L'éducation à la citoyenneté mondiale est l'un des moyens de faire face à ce défi, car elle vise à développer les connaissances, les valeurs, les attitudes et les compétences nécessaires pour réussir dans une société de plus en plus mondialisée, dans le but de créer un monde plus juste, pacifique et démocratique.

Cet article présente une étude au sein d'un programme de formation avec six futurs professeurs des écoles inscrits en troisième et dernière année de licence qui leur permettent d'accéder au master métiers de l'enseignement, dans une institution d'enseignement supérieur portugais. Les étudiants ont développé deux projets visant à développer leurs connaissances concernant



l'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi que leur développement professionnel et personnel, tout en concevant et en mettant en œuvre des projets d'intervention de groupe dans deux écoles différentes. Les données ont été collectées au moyen de deux rapports de groupe (un à la fin de chaque semestre) et deux réflexions individuelles (une par semestre).

Les résultats de cette étude suggèrent que les étudiants ont développé des connaissances sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et ses méthodologies, ainsi que la capacité de réfléchir sur les effets que ces projets ont eu sur leurs étudiants et sur eux-mêmes en tant que futurs éducateurs.

Néanmoins, ils ont trouvé l'éducation à la citoyenneté mondiale difficile à mettre en œuvre, en raison notamment de contraintes curriculaires et temporelles et de la nécessité de développer une compréhension plus complexe des différents rôles joués par les enseignants dans les écoles. Ces résultats montrent la nécessité de fournir plus de connaissances et de soutien aux futurs enseignants pour les aider à intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans leur identité professionnelle.

Mots-clés: éducation à la citoyenneté mondiale; formation des enseignants; développement professionnel.

Introdução

Educar no contexto atual assume-se como um desafio cada vez maior, nomeadamente devido a um conjunto de fatores diversificados, como a globalização e correspondente mobilidade, a crescente diversidade que as escolas encerram e as constantes inovações nas tecnologias de informação e comunicação.

A globalização e conseqüente mobilidade humana têm acontecido a uma escala mundial, sendo acompanhadas pela deslocalização de milhões de pessoas, num processo de migrações de grande dimensão. Apesar de possibilitar um maior acesso a bens, serviços e comunicação, a globalização pode também ser perniciososa, podendo levar a um aumento de conflitos culturais e sociais, crises ambientais ou identitárias de grupos. A estas alterações somam-se os avanços tecnológicos, que também têm vindo a redefinir a vivência e interação em sociedade, com implicações claras a nível educativo.

Conforme salienta Zhao (2010), é necessário que as escolas e seus profissionais conheçam a complexidade da sociedade atual e as implicações para o seu trabalho e para as comunidades em que se inserem. Trata-se, pois, de um claro desafio à educação e, mais especificamente, à formação de professores. Uma das formas de dar resposta a este desafio passa por desenvolver nos alunos das escolas, bem como nos professores em formação, uma educação para a cidadania global (ECG). Como refere o mesmo autor, *"to ensure a better society for all, in fact to ensure the very survival and continuity of human civilization requires us to prepare our students to become global citizens"* (2010, pp. 425-426).

As escolas precisam, por isso, de professores que sejam não só bons profissionais no âmbito da ECG, comprometidos com a sua inclusão nas suas práticas educativas, mas que sejam



também, eles próprios, cidadãos globalmente competentes. Assim, é importante que a formação de professores para a cidadania global se assuma como “*um processo de crescimento individual e colectivo gerador de transformação e de autotransformação*” do futuro professor, constituindo-se também como “*uma ‘preparação’ permanente para a vida, em que a aquisição de competências operativas e emocionais para analisar a realidade e pensar criticamente sobre ela, torna possível a transformação dos [futuros professores] em agentes sociais activos*” (Conselho da Europa, 2010, p. 17).

É, pois, necessário, que os programas de formação de professores tenham a capacidade de preparar adequadamente estes profissionais. Foi com esse objetivo que duas formadoras (as autoras do presente artigo) desenvolveram, em parceria, um programa de formação, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projetos de Intervenção Educacional (PIE), do terceiro ano da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro (Neves, 2012). Este programa de formação foi desenvolvido com dois grupos de estudantes, futuras professoras, num total de seis, e teve como principal finalidade promover a compreensão das mesmas sobre a educação para a cidadania global, bem como apoiar o seu desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto concebiam, implementavam e avaliavam os seus próprios projetos educativos na área da ECG, em duas escolas diferentes.

Neste artigo, apresentaremos o projeto de formação desenvolvido com os dois grupos, bem como a metodologia utilizada na recolha e análise de dados e uma breve discussão preliminar dos resultados, desenvolvida a partir da análise dos relatórios de grupo e individuais realizados pelas futuras professoras ao longo do ano letivo de 2016/2017.

Contextualização teórica

Cidadania Global e Educação

As sociedades atuais colocam sérias exigências aos cidadãos do século XXI, o que leva à necessidade de reconceptualizar o conceito de cidadania. As noções tradicionais de cidadania numa lógica assimilacionista tornaram-se obsoletas, quando temos uma sociedade onde os cidadãos adotam “*multiple, shifting and hybridized identities*” (Goodwin, 2010, p. 26). É, pois, imperativo que os cidadãos desenvolvam uma cidadania global, diferenciada, ativa e transformadora (Banks, 2008). Essa cidadania implica o desenvolvimento de uma competência global, que pode ser definida como “*the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance*” (Boix-Mansilla & Chua, 2016, p. 3).

Entidades supranacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm inscrito a ECG como conceito de grande relevância na Agenda atual, nomeadamente a partir da meta 4.7 (inserida no objetivo 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: *Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*). Nesta meta salienta-se a importância de uma educação que leve os cidadãos a terem “*vidas produtivas, [a tomarem] decisões bem informadas e [a assumirem] papel ativo local e globalmente para enfrentar e*



resolver desafios globais" (UNESCO, 2016, p. 22). Acrescenta-se, ainda, que os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários *"podem ser adquiridos por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG), que inclui educação sobre paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional (...)"* (ibidem).

Porém, existem diferentes perspectivas sobre o que significa ser globalmente competente e sobre o que incluir na educação global, o que pode levar a alguma ambiguidade sobre o conceito (Andreotti, 2006) e dificultar a sua integração curricular. Como refere a UNESCO, os *"sistemas educacionais praticamente não integram essas abordagens transformativas (...)"* (2016, p. 21). Ora, para os sistemas educativos promoverem este tipo de abordagem e para que os cidadãos possam ser globalmente competentes, são necessários professores que possuam conhecimentos sobre as questões globais, bem como capacidades e atitudes que os levem a comprometer-se e a agir de forma responsável no mundo global (Longview Foundation, 2008). A competência global dos professores inclui, por isso, o conhecimento de assuntos globais, bem como capacidades pedagógicas que permitam *"teach students analytical thinking and critical awareness of worldviews that are needed to consider multiple perspectives; and a commitment to helping students become ethically and responsible citizens globally and locally"* (Kopish, 2017, p. 21). Pode, por isso, afirmar-se que faz parte da responsabilidade dos professores serem capazes de levar os seus alunos a consciencializarem-se dos seus direitos e responsabilidades e a desenvolverem competências de participação democrática a nível local e global (Ibrahim, 2005).

Para o desenvolvimento de projetos em ECG, é importante que os professores, na sua própria formação, desenvolvam conhecimento sobre a ECG e sobre como a implementar nas suas práticas educativas. Tal como refere Pike (2000), o importante é agir, atuando de forma a tentar dar resposta aos desafios que o século XXI impõe: *"what [global education] might conceivably contribute to the twenty-first century remains unknown, but the dangers of education without a global perspective are starkly evident in the history of the twentieth"* (p. 219).

Formação de educadores/profissionais de educação

A complexidade societal do mundo no século XXI exige que os professores estejam preparados para esta realidade. No âmbito da formação de professores, ainda muito há a fazer relativamente à inclusão da ECG nos programas de formação (Lourenço, 2017). Em estudos já realizados, nomeadamente o de Holden e Hicks (2007), os estudantes, futuros professores, em fase de estágio, confessaram que sentiam necessidade de uma maior orientação e de possuírem um conhecimento mais aprofundado sobre as questões globais, de forma a se sentirem mais competentes no desenvolvimento de um trabalho no âmbito da ECG. Esta problemática inclui também os próprios formadores de professores, que se sentem igualmente com pouca confiança em relação a estas questões, nomeadamente por as considerarem complexas, exigindo uma maior preparação.

No âmbito da formação de professores colocam-se, pois, várias questões: como preparar os professores em formação inicial para agir de forma consciente, reflexiva e transformadora



na sociedade atual? Como torná-los profissionais competentes na área da educação para a cidadania global?

O desafio de qualquer programa orientado para formação para a ECG é o de ter de “*equip participants with the cognitive, affective, and existential dispositions necessary to process the ‘big ideas’ of any (...) curriculum and its accompanying pedagogical practices*” (Goldstein & Selby, 2000, in Appleyard & McLean, 2011, p. 10). Tal preparação tem de ocorrer de forma a preparar o melhor possível os professores para desenvolverem o seu trabalho em diferentes salas, escolas ou comunidades, em contextos nem sempre recetivos a esta problemática e com sistemas educativos que podem, por vezes, não reconhecer à ECG o devido lugar no currículo.

Assim,

“Cultivating global citizenship requires teachers to have a global perspective, model cultural sensitivity, model global citizenship, and engage students in educational activities aimed at developing global citizenship. Teachers should be able to explain to students how people in different parts of the world are interdependent, why caring about others is beneficial to ourselves, and what we can do to ensure a peaceful and sustainable world for all human beings. Furthermore, teachers should have the knowledge and ability to guide student to consider global problems such as international terrorism, human conflicts, trade disputes, environmental issues, health issues from multiple perspectives” (Zhao, 2013, 427).

De facto, é esperado que os professores consigam desenvolver nos alunos quer conhecimentos e capacidades, quer atitudes e valores (Appleyard & McLean, 2011; Cutrara, 2009; Evans, 2006; Mundy & Manion 2008). Num estudo sobre o desenvolvimento profissional de futuros professores, Appleyard e McLean (2011), concluíram que uma das estratégias pedagógicas mais eficaz na preparação destes professores é dar-lhes oportunidades para refletir sobre a implementação da ECG em contexto de sala de aula e desenvolver redes colaborativos de apoio. Foi o que tentámos desenvolver com este programa de formação que mais à frente descreveremos.

Outros estudos têm demonstrado que o entendimento que os futuros professores têm da educação global está claramente relacionado com o conhecimento específico da disciplina de especialização em que se estão a formar (Horsley & Costely, 2008; Horsley, Newell, & Stubbs, 2005). Assim, quando lhes é proposta a inclusão da educação global nas suas práticas educativas, esta assenta nos conhecimentos e experiências prévias, como constataram Horsley e Bauer (2010): “*Their understanding of global education was based on their prior knowledge, and this influenced the dissemination of knowledge and skills in their teaching, including their skills, attitudes and knowledge of global education*” (p. 425).

No caso dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pelo carácter multidisciplinar da sua formação, este conhecimento não parece centrar-se numa área disciplinar em particular, como afirma Mintrop (2004 in Horsley & Bauer, 2010). Também no estudo de Horsley, Newell e Stubbs (2005) este carácter multidisciplinar é destacado, percebendo-se que em processos formativos sobre educação global, estes professores transformaram a informação global que possuíam em conhecimento e capacidades globais a desenvolver com os seus alunos. Também os futuros educadores de infância, em situações semelhantes implementaram



trabalhos suportados numa abordagem holística da criança (Horsley & Bauer, 2010). Assim, a formação de futuros educadores de infância e de professores do 1.º CEB parece caracterizar-se como diferente da formação para professores de áreas disciplinares de ensino secundário. Conclui-se, nesse mesmo estudo, que *“professional learning opportunities need to be targeted at the attitudes and social process at the heart of global education knowledge and skills as in primary and secondary global education professional learning”* (Horsley & Bauer, 2010, p. 435).

Reportando-se ao contexto dos EUA, Kopish (2017) refere que a investigação tem demonstrado que os estudantes têm pouco conhecimento sobre o mundo e sobre questões globais. Assim, aquilo que os formadores ensinam pode fazer a diferença no desenvolvimento da competência global dos futuros professores. Como tal, os cursos de formação de professores deveriam oferecer um conjunto de conteúdos diversificados incluindo conteúdos sobre países e regiões fora do mundo ocidental. Estas oportunidades podem levar os futuros professores a desenvolver uma maior consciência de como a influência sociocultural pode determinar a perspetiva de visão do mundo, *“which can empower teacher candidates to reflect critically and investigate legacies of power and inequality (O’Connor & Zeichner, 2011)”* (Kopish, 2017, p. 26).

Os programas de formação podem ainda proporcionar diferentes possibilidades de internacionalização (como programas de intercâmbio e/ou atividades de “internationalization at home”). No entanto, e segundo a Longview Foundation (2008), os programas de formação de professores são os que detêm uma menor componente internacional e oferecem oportunidades reduzidas na preparação dos futuros professores para a ECG (Kirkwood-Tucker, 2009; Zong, 2009).

Tendo em conta toda a complexidade inerente à formação de professores, compreende-se a importância do papel dos formadores de professores (Lourenço, no prelo; Reynolds, Ferguson-Patrick, & McCormack, 2013; Zong et al., 2008). Cabe aos formadores de professores não só refletir sobre como formar professores, examinando os currículos e possíveis práticas, como também desenvolverem eles próprios competências que lhes permitam conceber experiências de aprendizagem intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência global nos futuros professores (Kopish, 2017).

Metodologia

O estudo, com características de investigação-ação, que apresentamos neste artigo foca-se no programa de formação desenvolvido em parceria pelas duas autoras, enquanto formadoras, na unidade curricular (UC) de Projetos de Intervenção Educacional (PIE) com dois grupos de estudantes. A UC de PIE é uma disciplina anual que se assume como uma componente de iniciação à prática profissional. A turma está organizada em pequenos grupos de trabalho, envolvendo um grupo de 10 docentes da Universidade de Aveiro (UA) e de 18 instituições da comunidade (escolas, colégios, escolas especiais, IPSS e autarquias locais), numa clara referência à importância da criação de sinergias entre a Universidade e outras instituições da comunidade (cf. Darling-Hammond, 2006).

O trabalho desenvolvido na UC estrutura-se em duas fases. Na primeira fase, correspondente ao primeiro semestre, os grupos observam atividades educativas em três instituições diferentes



e, numa segunda fase, o segundo semestre, cada grupo desenvolve um projeto educativo num dos contextos observados, subordinado a uma temática. No caso dos dois grupos cujo programa de formação aqui apresentamos, a temática geral foi a da Educação para a Cidadania Global.

Note-se que os responsáveis pelo desenho curricular da Licenciatura em Educação Básica (LEB) assumiram como essencial “o ensino centrado no aluno e no desenvolvimento de competências diversificadas, que vão desde as mais técnicas e específicas da área de formação, a outras mais transversais e (inter)pessoais, como as de comunicação, trabalho em equipa, gestão da informação, resolução de problemas e espírito crítico e criativo” (Santos & Neves, 2010, p. 5). A UC de PIE inscreve-se claramente nesta lógica (Neves, 2012), até porque possibilita

“a abertura e o desenvolvimento de capacidades essenciais para compreender situações e resolver problemas a partir de reconfigurações de saberes adquiridos que, por sua vez, criam novos saberes e novas formas de comunicar, sendo que isso implica tornar perceptível o que se pensa e encontrar espaço de audição para o outro” (Alarcão, 2001, p.103).

Com o programa de formação pretendia-se que as seis futuras professoras em formação (i) contactassem com recursos para promover a ECG e sobre eles refletissem, (ii) desenvolvessem conhecimento sobre a ECG (baseada, nomeadamente, em leitura de documentos, artigos científicos,...), (iii) concebessem, implementassem e avaliassem projetos educativos na área da ECG junto de crianças, em contexto real, e (iv) refletissem sobre o observado e vivenciado pelas próprias no decurso da UC de PIE.

Trata-se de dois grupos de estudantes, todas do sexo feminino, sendo uma de nacionalidade espanhola, porque inscrita no programa de mobilidade Erasmus. Estas estudantes, a frequentar o último ano da LEB, configuram-se como futuras educadoras de infância e/ou professoras, já que a obtenção desta Licenciatura é condição de admissão aos mestrados profissionalizantes em que se pretendem matricular.

As autoras, para além do seu papel de formadoras, estavam ativamente implicadas no estudo como investigadoras participantes, permitindo-lhe uma “visão interna” do programa de formação (Appleyard & McLean, 2011).

Os dados foram recolhidos durante o ano letivo de 2016/2017 e os instrumentos de recolha de dados que serão objeto de análise neste artigo são: 4 relatórios finais de semestre (dois por cada grupo de estudantes) e 12 reflexões individuais (duas por cada aluna, uma por semestre). A designação que iremos utilizar no momento de transcrição de algumas vozes indica o tipo de documento (RG - Relatório de Grupo, ou R - Reflexão Individual), o semestre (1SEM ou 2SEM) e a codificação das estudantes faz-se através de uma letra de acordo com a ordem alfabética (“A” caso se trate de uma reflexão individual e ABC, caso se trate de um Relatório de Grupo). Apresentamos na tabela abaixo as atividades desenvolvidas no âmbito do programa de formação com os dois grupos de estudantes, no contexto da UC de PIE.



Tabela 1 - Atividades do programa de formação

<i>1.º Semestre, 2016/2017</i>
<ul style="list-style-type: none">• Realização e apresentação da biografia linguística e dos encontros interculturais de cada estudante;• Convite de uma professora estrangeira para partilhar com o grupo a sua biografia linguística e a dos seus encontros interculturais;• Reflexão e discussão sobre atividades relacionados com a ECG (descrição da atividade; seu enquadramento no âmbito da ECG; levantamento de pistas para os projetos de intervenção educacional a serem desenvolvidos);• Apresentação de textos lidos por cada grupo para construir/aprofundar conhecimento sobre ECG;• Identificação, em cada contexto educativo observado, de um “problema” relacionado com o tema da ECG e que pudesse constituir-se como um ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto educativo;• Apresentação ao grande grupo das aprendizagens realizadas a partir da observação dos contextos educativos.
<i>2.º Semestre, 2016/2017</i>
<ul style="list-style-type: none">• Conceção, implementação e avaliação de um projeto educativo, no âmbito da ECG, desenvolvido em grupo, numa escola;• Apresentação ao grande grupo (turma) do projeto educativo desenvolvido e dos seus resultados.

Projetos desenvolvidos pelas estudantes

Os projetos tiveram como títulos, respetivamente, “*Na minha mala trago o mundo*” e “*A volta à Ásia em sete dias*”. O primeiro foi desenvolvido numa escola pública do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, junto de uma turma de 21 alunos do 4.º ano de escolaridade. Este projeto pretendeu sensibilizar os alunos da turma para a diversidade linguística existente no mundo, dar a conhecer diferentes culturas e educar os alunos para a cidadania global. O grupo de futuras professoras partiu da ideia de uma mala, como símbolo de conhecimento e/ou bagagem cultural que foi sendo adornada e preenchida com os materiais utilizados durante seis sessões. Nestas sessões foram desenvolvidas atividades (desde leitura e interpretação de textos, trabalhos de grupo, caças ao tesouro, bingos interculturais, recolha de produtos plurilingues, ...) em diferentes áreas curriculares, procurando-se levar os alunos a refletir acerca dos conceitos de diversidade, diversidade linguística e cultural, individualidade e cidadania.

O segundo projeto, “*A volta à Ásia em sete dias*”, foi desenvolvido junto de uma turma de 26 alunos do 3.º ano de escolaridade, de um colégio do distrito de Aveiro. Partiu da confluência de quatro aspetos, nomeadamente, (i) o tema da valência de A.T.L do contexto educativa ser as viagens, (ii) o continente a ser estudado pela turma ser o asiático, (iii) os alunos da turma terem manifestado interesse por viagens e por conhecerem novas culturas e (iv) por



2017 ter sido decretado pela ONU como o Ano Internacional do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento. Com este projeto, desenvolvido em sete sessões, pretendeu-se sensibilizar os alunos para a importância da prática de um turismo sustentável, desenvolver valores e educar para a cidadania global. Em cada sessão os alunos “viajaram” para um país diferente do continente asiático, acompanhados pelo seu passaporte construído no início do projeto. A pista deixada pelo grupo no final de cada sessão permitia aos alunos descobrir, através da sua solução, o país a ser “visitado” na sessão seguinte. Ao longo das sessões foram desenvolvidas várias atividades em pequenos grupos, procurando-se levar os alunos a refletir sobre a importância de conhecer, valorizar e respeitar outros povos e culturas, de respeitar a natureza e de praticar um turismo sustentável.

Análise e discussão de resultados

Para obtermos indícios relativamente à compreensão desenvolvida pelas estudantes em formação sobre ECG, bem como sobre o seu desenvolvimento profissional e pessoal, procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos relatórios produzidos pelas mesmas, quer em grupo quer individualmente. A análise organizou-se em torno de um processo de categorização. Assim, após uma primeira leitura flutuante do conteúdo manifesto nos relatórios que visou avaliar as possibilidades de análise, e tendo por base os objetivos do programa de formação e o quadro teórico que sustentou este estudo, definimos como categoria de análise a “**reflexão sobre educação para a cidadania global**” relacionada com a capacidade para pensar sobre processos educativos assim como compreender e avaliar situações educativas (Lourenço, Andrade, & Martins, 2017, p. 80) no âmbito da ECG, observadas e vivenciadas pelas estudantes ao longo da UC de PIE. Na tabela 2 apresentamos o sistema de categorias.

Tabela 2 - Categoria e subcategorias de análise

Categoria	Subcategorias
A. Reflexão sobre ECG	A.1 Conceito de ECG A.2 Finalidades e objetivos da ECG A.3 Temas de ECG A.4 Metodologias de ECG A.5 Efeitos do projeto educativo na área da ECG nos alunos A.6 Efeitos do projeto educativo em si próprias enquanto futuras educadoras/professoras

No âmbito da formação em que as autoras, na qualidade de formadoras, participaram, ocorreram múltiplas sessões de formação (Lourenço, no prelo), sendo que a própria análise levada a cabo foi sujeita a momentos de discussão e partilha, com vista ao desenvolvimento profissional e das competências de reflexão das próprias formadoras, seguindo a lógica de outros estudos por nós consultados (Appleyard & McLean, 2011).



Passando agora à análise e discussão dos resultados, verificamos que as estudantes refletem sobre o conceito de ECG, suas finalidades e objetivos, sobre possíveis temas de interesse para uma ECG, sobre as metodologias a serem utilizadas na sua implementação e, por fim, sobre os efeitos do projeto desenvolvido nos alunos e nas próprias estudantes.

Subcategoria A1. Conceito de educação para a cidadania global

No que se refere ao conceito de ECG, este é percebido pelas mesmas como um processo de aprendizagem que visa ajudar *“as pessoas a reconhecerem e assumirem o seu papel ativo na sociedade de modo a enfrentar e a resolver desafios, contribuindo de forma proativa para um mundo mais pacífico, justo, sustentável, inclusivo, tolerante e seguro”* [RFG_1SEM_ABC]. Consideram, por isso, que a ECG ocupa um papel essencial na formação de cidadãos para a *“transformação de uma sociedade sustentada por uma educação baseada em princípios e valores que façam a diferença e tornem o mundo num lugar melhor”* [RFG_1SEM_DEF]. A partir da análise do discurso das estudantes percebe-se que as mesmas parecem perspetivar a ECG como um processo de aprendizagem transformativa (Conselho da Europa, 2010) que se apresenta como um caminho que promove nos indivíduos a capacidade de lidar com as questões complexas do mundo globalizado, encorajando-os a participar no processo de tomada de decisões que a todos dizem respeito, contribuindo para uma mudança para melhor.

Subcategoria A2. Finalidades e objetivos da ECG

Em relação às finalidades e objetivos da ECG, as estudantes parecem refletir sobre os mesmos a dois níveis. Assim, num primeiro nível refletem sobre as finalidades e objetivos da ECG perspetivando-se elas próprias como estudantes em processo de formação. Trata-se, com efeito, de um processo que exige a capacidade de se envolverem num processo contínuo de se (re)examinarem a si próprias como cidadãs globais (Zeichner, 2010), conforme se pode observar no excerto seguinte:

“La reflexión individual ha sido hecha teniendo en cuenta siempre que uno de los objetivos que ha perseguido esta asignatura es la de formarnos como alumnos cooperativos, concienciados con la sociedad y capaces de educar en ciudadanía e interculturalidad” [R_2SEM_C].

Num segundo nível, refletem sobre as finalidades e objetivos da ECG tendo como foco os seus futuros alunos. Assim, e a partir da análise de conteúdo efetuada aos relatórios, a ECG parece assumir, na perspetiva das estudantes, múltiplas finalidades e objetivos, nomeadamente, promover o pensamento crítico e capacidade de análise [RFG_1SEM_ABC], [RFG_1SEM_DEF], a participação ativa [RFG_1SEM_DEF], [RFG_1SEM_ABC] a competência intercultural e plurilingue [R_2SEM_C], o trabalho em equipa e a cooperação [RFG_1SEM_DEF], a empatia, o diálogo [RFG_1SEM_ABC], [RFG_1SEM_DEF], a criatividade [RFG_1SEM_ABC], e o desenvolvimento de valores como o respeito pela diversidade, responsabilidade ambiental, entreatajuda e a igualdade [RFG_1SEM_DEF], [R_2SEM_C], [RFG_1SEM_ABC].



Subcategoria A3. Temas de ECG

No que se refere aos temas ou conteúdos curriculares enquadrados no âmbito da ECG, as estudantes, tendo por base os projetos educativos que desenvolveram, referem que os mesmos tinham como finalidade *“introduzir [...] conteúdos que não se encontram diretamente estipulados nos programas curriculares e que são de extrema importância para a sua [dos alunos] formação académica e pessoal”* [RFG_2SEM_DEF]. Parecem revelar, assim, conhecimento dos programas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como capacidade de análise crítica dos mesmos. Com efeito, e tal como referem Appleyard e McLean (2011), um dos grandes desafios dos programas de formação no âmbito da ECG, como o que implementámos, consiste em equipar os participantes com as disposições cognitivas e afetivas necessárias para que sejam capazes de retirar do currículo as grandes linhas orientadoras para promover uma ECG mesmo que estas não se encontrem patentes de forma explícita.

Revelam ainda preocupação em articular os temas dos seus projetos de ECG com o que estava previsto nos próprios contextos educativos nos quais atuaram:

“[...] foi durante as observações que nos deparámos com o tema de uma das valências do contexto [educativo] (A.T.L.) para o ano letivo: «As Viagens» e, após alguma pesquisa, deparámo-nos com o facto da ONU ter decretado 2017 como Ano Internacional do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento. [...] Ao nos encaminharmos para a sala da turma [...] avistámos o maior continente do mundo à porta [...] foi nesse momento que surgiu o tema de todo o projeto, sendo este capaz de abarcar todos os subtemas anteriormente referidos [...]: «A volta à Ásia em 7 dias!»” [R_2SEM_B].

No que se refere aos temas de ECG sobre os quais as estudantes refletem, verificamos que estes se relacionam essencialmente com a diversidade linguística e cultural, com a sustentabilidade e com a educação intercultural, temas dos projetos de intervenção, sem incluírem outras dimensões da cidadania global.

Subcategoria A4. Metodologias

Sobre as metodologias a serem utilizadas na implementação da ECG, na perspetiva das estudantes, na atualidade, a educação para a cidadania global, *“com todas as mudanças e problemas mundiais, necessita de reinventar os seus métodos de ensino sem nunca esquecer a sua principal missão”* [R_1SEM_DEF]. Assim, consideram que para a implementação da ECG é necessário escolher um ambiente de trabalho apropriado [RFG_1SEM_ABC], utilizar bons recursos e variados, como por exemplo *“as cartas culturais, as biografias linguísticas e os tapetes viajantes”* [R_1SEM_DEF], promover uma aprendizagem baseada na cooperação e no diálogo [RFG_1SEM_ABC; R_1SEM_E], no pensamento crítico [RFG_1SEM_ABC], partir das experiências pessoais dos alunos [RFG_1SEM_ABC; R_2SEM_D], incluir as três dimensões do tempo (passado, presente e futuro) [RFG_1SEM_ABC], utilizar métodos participativos [R_2SEM_A; RFG_2SEM_DEF] e recorrer a abordagens interdisciplinares [RFG_1SEM_ABC].



Com efeito, trata-se de uma prática educativa em que as estudantes parecem valorizar não só o que se ensina sobre os temas de ECG, mas também o como se ensina e se aprende (Conselho da Europa, 2010).

Subcategoria A5. Efeitos do projeto educativo na área da ECG nos alunos

A partir da análise dos dados foi possível verificar que as estudantes envolvidas no programa de formação também refletem, embora de forma ainda incipiente, sobre os efeitos que, na perspetiva das mesmas, o projeto teve sobre os alunos. Assim, consideram que se constituiu como uma oportunidade para desenvolver conhecimento do mundo [R_2SEM_D], a curiosidade para compreender semelhanças e diferenças entre culturas [RFG_2SEM_DEF], capacidade para relacionarem o que estavam a aprender com as situações quotidianas [R_2SEM_D] e sobre a importância dos conhecimentos adquiridos para a mudança de atitude [R_2SEM_A]. Em suma, de uma forma global, consideram que o projeto desenvolvido se constituiu como um enriquecimento para todos.

Subcategoria A6. Efeitos do projeto educativo em si próprias enquanto futuras educadoras/professoras

Ao longo dos relatórios realizados pelas estudantes, é possível recolher algumas evidências sobre os efeitos que a experiência vivenciada lhes proporcionou.

No que se refere às funções do professor, esta experiência parece ter contribuído para que as estudantes perspetivassem o professor como um profissional cuja função vai muito para além da função tradicional de ensinar:

“Considero que o papel do professor, sobretudo nos dias de hoje, vai muito mais além da transmissão de conhecimentos, cabendo-lhe também o papel de «educador» na medida em que deve dar aos seus alunos os valores fundamentais para que estes se tornem futuros bons cidadãos, ativos e participativos” [R_2SEM_D].

Também parecem ter-se consciencializado de que para serem educadoras/ professoras competentes na promoção de uma ECG é necessário prepararem-se previamente ao nível dos conhecimentos e das atitudes e valores, e refletir sobre o que é ser professor de ECG:

“tivemos consciência que só após a interiorização dos valores de cidadania global é que se tornava possível passar este tipo de mensagem ao outro [...] foi obrigatório o estudo dos diversos conteúdos programáticos e pensar como o currículo pode estar aberto para a educação para a cidadania” [R_2SEM_E].

“Tal acontece devido à pesquisa incessante que realizámos ao longo deste primeiro semestre” [RFG_1SEM_ABC].

“Compreendi também que ser professor é muito mais do que eu pensava, que envolve muito mais variáveis e é muito mais complexo. Percebi que nunca se pode estar resignado com nada e que no mundo atual, onde reinam tantos problemas de desvalorização do



outro, de incumprimento de direitos, desrespeito, falta de solidariedade e mesmo racismo e discriminação, o professor tem um papel ainda mais importante na formação dos cidadãos" [R_2SEM_F].

Um dos aspetos que parece ter sido bastante significativo para as estudantes prende-se com a importância da criação de um ambiente educativo e de trabalho apropriado à aprendizagem de todos os alunos, ou seja, um ambiente imbuído de um conjunto de valores com impacto no modo de agir dos alunos para com os outros:

"Perante este cenário, pude constatar que apesar das barreiras sociais existentes, as crianças comunicavam e relacionavam-se como se todas fossem iguais, pondo as diferenças de lado. A verdade é que as diferenças entre a turma não eram um fator de afastamento, nem de separação por grupos, pelo contrário, eram motivo de entreaajuda, cooperação e amizade" [R_1SEM_E].

Este projeto também contribuiu para que as mesmas refletissem sobre algo que nunca tinham refletido antes:

"En esta sesión fue especialmente interesante trabajar con los alumnos el concepto de la paz, hasta entonces ni yo misma me había planteado el significado real de un país en paz" [R_2SEM_C].

"Acho importante salientar que antes desta UC ainda não tinha refletido acerca do tema base (Educação para a Cidadania Global), bem como a sua implementação no dia-a-dia nos contextos educativos" [R_2SEM_A].

Globalmente, as estudantes consideram que o projeto que desenvolveram foi tão gratificante para os alunos como para as próprias e no final sentem-se como profissionais mais capazes de promover uma ECG. Contudo, não deixam também de apresentar alguns constrangimentos, nomeadamente a falta de tempo *"para pensar como fazer para além das sessões"* [RFG_2SEM_DEF], para amadurecer ideias sobre educação intercultural e cidadania global [RFG_2SEM_DEF], para pensar, planificar e implementar o projeto [R_2SEM_D], considerando, por isso mesmo, que a realização deste projeto *"é só um passo"* [R_2SEM_E].

Conclusões

A partir da análise dos resultados e das leituras efetuadas, compreendemos a importância de desenvolver projetos na formação (quer inicial, quer contínua) de professores/educadores que possibilitem o desenvolvimento de competências (englobando conhecimentos, capacidades e atitudes/valores) em cidadania global e em como se pode educar para a cidadania global. Programas de formação semelhantes ao que desenvolvemos parecem permitir às estudantes não só refletir sobre o conceito de ECG, mas também sobre si próprias enquanto cidadãs globais e como futuras educadoras/professoras, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Os resultados demonstram ainda como é possível, na formação de professores, atuar concomitantemente a dois níveis: no desenvolvimento das próprias



estudantes, bem como no enriquecimento dos alunos dos contextos educativos onde os projetos de intervenção decorreram.

No entanto, a implementação destes programas de formação também apresenta alguns constrangimentos. Destacamos o fator tempo como principal constrangimento, o que vai ao encontro de outros estudos: *"There needs to be time and provision for students to learn strategies for teaching about global and controversial issues, time for them to improve their own knowledge and understanding"* (Holden & Hicks, 2007, p. 23). Este constrangimento foi, aliás, igualmente sentido pelas autoras, no papel de formadoras, que reconhecem a necessidade de um grande investimento no próprio acompanhamento do processo formativo.

Salienta-se, ainda, a importância do contacto com as metodologias de ECG em contextos reais (quer em UC como a de PIE, quer no âmbito da prática pedagógica supervisionada dos mestrados, quer no contexto educativo do professor em serviço), mas sobretudo a necessidade de refletir sobre as finalidades de um trabalho (de formação e de intervenção) orientado para a ECG. Destaca-se, pois, a necessidade de levar a cabo mais investigação não só sobre o "como", mas também sobre o "porquê" (Zeichner, 2010) de integrar a ECG nos programas de formação.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Appleyard, N., & McLean, L. R. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6-32.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boix Mansilla, V., & Chua, F. (2016). *Signature pedagogies in global competence education: Understanding quality teaching practice*. Cambridge, MA: Harvard.
- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em https://www.nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_portuguese.pdf
- Cutrara, S. (2010). To Placate or Provoke: A critical review of the disciplines approach to history curriculum. *Journal of the Canadian Association of Curriculum Studies*, 7, 86-109.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 410-435.
- Goldstein, T., & Selby, D. (2000). Introduction. In T. Goldstein & G. Pike (Eds.), *Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice* (pp. 11-26). Toronto: Sumach Press.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32



- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 13–23.
- Horsley, M., & Bauer, K. A. (2010). Preparing early childhood educators for global education: the implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 421-436.
- Horsley, M., & Costley, D. (2008). *Young people imagining a new democracy: Young people's voices focus group report*. Sydney: The Whitlam Institute, University of Western Sydney.
- Horsley, M., Newell, S., & Stubbs, B. (2005). The prior knowledge of global education of pre-service teacher education students. *Citizenship, Social and Economics Education*, 6(3), 137–55.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education. Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Kirkwood-Tucker, T. F. (Ed.). (2009). *Visions in Global Education: The globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: Perspectives from Canada, Russia, and the United States* (Vol. 29). New York: Peter Lang.
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20-59.
- Ling, L. (2017). Australian teacher education: Inside-out, outside-in, backwards and forwards? *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 561–571.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Silver Spring, MD: Longview Foundation.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores ... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A.P. Vilela & A. Moura, *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o entendimento global"* (pp. 63-92) [Cadernos Escola e Formação]. Braga: Centro de Formação Braga-Sul.
- Lourenço, M. (no prelo). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2).
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76-99.
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Neves, R. (2012). Projetos de Intervenção Educacional – um percurso de iniciação à prática profissional, Comunicação oral no III ENEB – Encontro Nacional de Educação Básica, Universidade de Aveiro.
- Pike, G. (2000). A tapestry in the making: The strands of global education. In T. Goldstein & D. Selby (Eds.), *Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice* (pp. 218-241). Toronto, ON: Sumach Press.
- Reynolds, R., Ferguson-Patrick, K., & McCormack, A. (2013). Dancing in the ditches: reflecting on the capacity of a university/school partnership to clarify the role of a teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 307-319.



- Santos, L., & Neves, R. (2010). Formando Licenciados em Educação Básica (Portugal): O papel dos Projectos de Intervenção Educacional, *Congresso Internacional PBL 2010 – Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem*. São Paulo, Brasil. ISSN: 2177-0506 Disponível em <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0511-1.pdf>
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>
- Zeichner, K. M. (2010). *Preparing globally competent teachers: A U.S. perspective*. In *Colloquium on Internationalizing Teacher Education Curriculum*. Kansas City: NAFSA, Association of International Educators.
- Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (5) 422–431.
- Zong, G. (2009). Global perspectives in teacher education research and practice. In T.F. Kirkwood-Tucker (Ed.), *Visions in Global Education: The globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: Perspectives from Canada, Russia, and the United States* (pp. 71-89). New York: Peter Lang.
- Zong, G., Wilson, A. H., & Quashiga, A. Y. (2008). Global education. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 197-216). New York and London: Routledge.