

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Impacto da Arte como abordagem de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Beatriz dos Santos Salgueiro

Mestrado em Ação Humanitária

Orientadora:

Doutora Ana Margarida Madureira Simaens, Professora Auxiliar, ISCTE

Business School

Setembro, 2024

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

**O Impacto da Arte como abordagem de Educação para o
Desenvolvimento e Cidadania Global**

Beatriz dos Santos Salgueiro

Mestrado em Ação Humanitária

Orientadora:

Doutora Ana Margarida Madureira Simaens, Professora Auxiliar, ISCTE
Business School

Setembro, 2024

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

“O sonho” de Vasco Ribeiro,

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

Agradecimentos

É na conexão, na partilha e na escuta que se criam as obras de arte mais bonitas. Por todos os que fizeram parte deste quadro, tenho a fazer um agradecimento do mais puro e genuíno.

Agradeço, à minha orientadora, Professora Ana Margarida Simaens, que desde o primeiro dia foi uma inspiração, pela paixão com que ensina. Por este trabalho incansável de orientação, dotado de profissionalismo incalculável, mas igualmente pelo seu lado humano único.

Agradeço à ADRA Portugal. À Doutora Cármen Maciel por me ter dado a oportunidade de aprender praticando. À Beatriz Braga por todas as palavras, mas especialmente por me ter dado a mão ao longo de todo o percurso.

Agradeço a todo o projeto da EAD-JIG, especialmente àqueles com quem troquei ideias, sorrisos e também preocupações. O meu postal está aqui!

Agradeço à minha família, deixando um agradecimento especial ao avô João, em quem pensei a cada palavra que escrevia. É pelas tuas casas de bonecas e a tua forma criativa de ver o mundo que construo esta tese. Aos meus pais por me permitirem, sem questionar, ir para a esquerda mesmo que todos fossem para a direita. É graças a vocês que hoje sou apaixonada pelo que faço. À avó Mimi, pelas velinhas, pela amizade e por me incentivar sempre a priorizar os estudos. Faço dos teus sonhos os meus objetivos.

Agradeço ao André por percorrer este trilha comigo de mãos dadas. Por me fazer olhar para a vista mais bonita, encorajar a continuar, iluminar o meu caminho, ser um abrigo, meditar nos momentos de frustração e por celebrar ao ver-me chegar ao destino.

Agradeço à Sofia, à Leonor e à Maria, por serem a recompensa de não pensar duas vezes. Vocês são a inspiração que eu procurava para mudar o mundo, começando agora.

Açiũ labaĩ à Annalisa, à Cristina, à Louise, à Elena, à Hilal, à Fatma, à Chiharu, à Sulu, à Yolanda, à Nonoko, à Benedetta. Vocês foram lar e saudade. Mostraram-me que não há nada que nos ensine mais sobre o outro que uma caneca de chá e uma mesa cheia de culturas.

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

Sumário

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) tem ganho relevância por ser uma abordagem que pretende a mudança a nível estrutural. Contudo, a sua prática carece de novas estratégias para transmitir uma mensagem, que está implícita nos 17 Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Perante esta realidade a ADRA Portugal desenvolveu o projeto “Expressões d’Arte e Desenvolvimento-Jovens Influencers Globais” (EAD-JIG), em parceria com a PAR-respostas sociais e a APEVT. Este projeto é parte da sua estratégia de advocacia na medida em que concretiza dois eixos: empoderar jovens a ser influenciadores políticos através de mecanismos criativos; e a consciencialização sobre questões globais. Na sua raiz, o projeto EAD-JIG utiliza a arte visual como ferramenta para abordar a EDCG, necessitando de uma avaliação de impacto social para compreender a viabilidade da sua utilização em estudos futuros, nomeadamente em contexto humanitário. O objetivo desta dissertação é, assim, a avaliação do impacto social da arte visual enquanto abordagem da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Este estudo conta com o *feedback* de dois beneficiários: os professores, através de um inquérito por questionário (n=35), e dos alunos, através de um diário de campo, procurando compreender os efeitos da arte visual na perceção sobre o seu conhecimento, iniciativa de pesquisa, iniciativa de agir e consciencialização. Os resultados indicam o aumento na perceção dos professores face ao seu conhecimento quer sobre os ODS quer sobre a EDCG, e maior iniciativa de pesquisa. Por outro lado, destacaram-se, para estudos futuros, a necessidade ativa de conhecimento prévio, atualizado, e definição de um propósito.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Arte visual, Impacto Social, Advocacia.

Classificação JEL

L31– Instituições sem fins lucrativos; ONGs; Empreendedorismo social

M14 – Cultura Corporativa; Diversidade; Responsabilidade Social

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

Abstract

Global Citizenship and Development Education (GCDE) has gained relevance as an approach to structural change. However, its practice lacks new strategies to convey a message, implicit in the 17 Sustainable Development Goals (SDG). Faced with this reality, ADRA Portugal developed the project “Expressões d’Arte e Desenvolvimento Jovens Influencers Globais” (EAD-JIG), in partnership with PAR-respostas sociais, and APEVT. This project is part of its advocacy strategy as it implements two axes: empowering young people to be political influencers through creative mechanisms; and raising awareness about global issues. In its reasoning, the EAD-JIG project uses visual art as a method to address GCDE, requiring a social impact assessment to understand the guidelines for its use in future projects, particularly in a humanitarian context. This dissertation aims to assess the social impact of visual art as an approach to Global Citizenship and Development Education. This study relies on feedback from two beneficiaries: teachers, through a questionnaire survey (n=35), and students, through a field diary, seeking to understand the effects of art on their knowledge, research initiative, initiative to act, and awareness. The results indicate an increase in the level of knowledge about both the SDG and the GCDE, and greater research initiative. On the other hand, the active need for prior and updated knowledge and definition of a purpose were highlighted for future studies.

Keywords:

Education for Development and Global Citizenship, Sustainable Development Goals, Art, Social Impact, Advocacy.

JEL Classification

L31– Non-profit Institutions; NGOs; Social Entrepreneurship

M14 – Corporate Culture; Diversity; Social Responsibility

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

Índice Geral:

Agradecimentos	i
Sumário	iii
Abstract.....	v
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros	ix
Glossário de Siglas e Acrónimos	xi
1. Introdução	1
2. Revisão de Literatura	5
2.1. Ação humanitária e problemas sociais complexos	5
2.2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: enquadramento e contexto português	7
2.3. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.....	10
2.4. A Arte enquanto ferramenta	12
2.4.1. Num mundo global	12
2.4.2. O propósito	13
2.4.3. Dificuldades na sua utilização	14
2.4.4. Enquadrada e aplicada ao contexto humanitário	15
2.5. Advocacy no contexto humanitário	16
2.6. Impacto	18
2.6.1. Impacto social: a importância da sua medição	19
2.6.2.2.O Modelo Lógico.....	23
3. Metodologia.....	25
3.1.1. Objetivos.....	25
3.1.2. A organização implementadora: ADRA Portugal	26
3.2.Recolha de Informação	27
3.2.1. Descrição da amostra: professores.....	31
4. Apresentação e Análise de resultados	33
4.1. Construção de uma matriz de teoria da mudança	33
4.2. Construção de uma matriz do modelo lógico	34
4.2.1. Recursos (Inputs)	36
4.2.2. Atividades/ Ações	37

4.2.3. Outputs.....	38
4.2.4. Outcomes	39
Características da Arte Visual	41
Percepção sobre o conhecimento gerado	44
4.3. Percepção dos professores sobre as atividades	49
5. Discussão dos Resultados	51
6. Conclusões.....	55
6.1. Limitações e Sugestões de investigações futuras	57
Referências Bibliográficas.....	59
Anexo A: Objetivos do Milénio (MGD Monitor, 2015).....	69
Anexo B: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, s/d)	70
Anexo C: Postais Ilustrados.....	71
Anexo D: Inquérito por Questionário	72
Anexo E: Consentimento informado relativo à observação participante	77
Anexo F: Entradas no Diário de Campo A- 15 de maio de 2024, Cerimónia de Entrega de Prémios	78
Anexo G: Entradas no Diário de Campo B- 4 de junho de 2024, Escola 1, período da manhã	79
Anexo H: Entradas no Diário de Campo C- 4 de junho de 2024, Escola 1, período da tarde	81
Anexo I: Entradas no Diário de Campo D- 6 de junho de 2024, Escola 2, período da tarde	83
Anexo J: Calendarização do Projeto EAD-JIG 2.0.	85
Anexo K: Workshop Momento A- Roll like a global Influencer.....	86
Anexo L: Resultado do Workshop Momento A- Roll like a global Influencer	87
Anexo M: Postal Ilustrado vencedor no projeto EAD-JIG 2.0, 3º ciclo.....	88
Anexo N: Workshop de Advocacy- momento B: interpretação da arte visual	89
Anexo O: Workshop de Advocacy- momento C: resultados da interpretação de arte visual.....	90
Anexo P: Workshop de Advocacy- momento D: resultados da interpretação de arte visual.....	91

Índice de Figuras

Figura 2.1.: Framework de estratégia de advocacy. _____	17
Figura 2.2.: Espectro de medição de impacto. _____	22
Figura 4.1.: Análise de stakeholders do Projeto EAD-JIG 2.0 _____	36
Figura 4.2.: Cronograma de Atividades do projeto EAD-JIG 2.0. _____	38
Figura 4.3: Calendário das atividades realizadas no projeto EAD-JIG 2.0. _____	38

Índice de Quadros

Quadro 3.1: Dados sobre os momentos de observação participante para a construção do diário de campo _____	30
Quadro 4.1.- Matriz de Teoria da Mudança _____	33
Quadro 4.2.- Matriz De Modelo Lógico _____	35
Quadro 4.3.- KPI do Projeto EAD-JIG 2.0. _____	39
Quadro 4.4.- Respostas à questão Q8 do questionário _____	40
Quadro 4.5.- Respostas à questão Q15 do questionário _____	42
Quadro 4.6.- Respostas à questão Q17 do questionário _____	45
Quadro 4.7.- Respostas à questão Q16 do questionário _____	48

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

Glossário de Siglas e Acrônimos

ADRA- Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais

APEVT- Associação de Professores de Educação Visual

CICV- Comitê Internacional da Cruz Vermelha

DCD/DAC/EV- Developmental co-ordination disorder / Development Assistance
Committee/ Evaluation

DS- Desenvolvimento Sustentável

ECG- Educação para a Cidadania Global

ED- Educação para o Desenvolvimento

EAD-JIG- Expressões d'Arte & Desenvolvimento – Jovens Influencers Globais

EDCG- Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

EDS- Educação para o Desenvolvimento Sustentável

GCDE- *Global Citizenship and Development Education*

ICRC- *International Committee of the Red Cross*

KPI- *Key Performance Indicators*

NU- Nações Unidas

OCHA- *United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs*

ODM- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OECD- *Organisation for Economic Co-operation and Development*

ONGD- Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

ONU- Organização das Nações Unidas

PCAR- *Pennsylvania Coalition Against Rape*

UN- *United Nations*

UNDG LAC- *United Nations Development Group for Latin America and the Caribbean*

UNESCO- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

[Esta página foi intencionalmente deixada em branco.]

1. Introdução

O relatório das Nações Unidas (NU), referente ao ano 2024, estima que nenhum dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável será cumprido até 2030, a sua data-limite (Sachs et al., 2024). Traduzindo esta realidade para números, demonstra-se, no mesmo relatório, que apenas 16% dos alvos a atingir serão globalmente cumpridos, sendo que os restantes 84% apresentam-se em estado de progresso limitado ou de reversão (Sachs et al., 2024). Os ODS designam-se pelo conjunto de 17 objetivos, medidos e monitorizados através de 231 indicadores, que foram adotados no ano de 2015 pelos 193 estados-membros das NU, como parte da Agenda 2030 (United Nations, 2024). Apesar dos esforços e investimentos para o seu cumprimento, os resultados são ainda insuficientes e longe de estarem no caminho certo. Esta realidade não só é sustentada por dados, como os anteriormente apresentados, como apresentados como consequência do impacto da pandemia por COVID-19, a emergência dos conflitos armados e as alterações climáticas (United Nations, 2023).

António Guterres, Secretário-Geral das Nações Unidas, sugere consequentemente que o progresso só é atingido ao garantir as seguintes ações: a) paz; b) solidariedade; c) implementação (United Nations, 2024). No esforço para fazer cumprir estas ações resta arranjar estratégias para fazer chegar a mensagem a todos cantos do mundo. Se nos debatermos sobre os alvos a atingir, concretamente o 4.7., relativo ao ODS 4- Educação de Qualidade, as NU reforçam que até 2030, as crianças no mundo devem adquirir, na sua totalidade, bases educativas sobre a promoção do desenvolvimento sustentável (Sachs et al., 2024). Neste último conceito inserem-se as temáticas de “estilo de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e apreciação da diversidade cultural” (Sachs et al., 2024, p.8).

Desta necessidade nasce a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania global que se propõe a ser uma ferramenta de olhar para o mundo, auscultando-o e agindo sobre as suas necessidades (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018), que será devidamente apresentada ao longo da revisão de literatura. Para a sua prática, têm sido criados projetos que utilizam a arte visual como abordagem da EDCG, procurando uma visão mais criativa. Estes percorreram diferentes partes do globo: a escola de Zografou na Grécia (UNESCO, 2023a) apelando à harmonia entre a natureza e o ser humano; o projeto “Globinho Activists” na escola básica Colégio Santa Clara de Aracaju no Brazil (UNESCO, 2023b); na escola secundária Busleyden Atheneum Pitzemburg na Bélgica,

com um projeto relativo à República Democrática do Congo (UNESCO, 2023b); na escola St. Patricks Loreto National School na Irlanda, através da compreensão da relação entre os ODS e o oceano (Rooney, 2017); o projeto Artfrolic sediado em Sidney na Austrália (Artfrolic.net, s/d); na escola Pacific World, na Índia, que deu ênfase aos cinco elementos (APN NEWS, 2022); e o projeto EAD-JIG, um projeto português da ADRA Portugal, PAR-respostas sociais e a APEVT (ADRA Portugal, s/d a).

Esta dissertação tem como objetivo fazer a avaliação de impacto social da arte visual como abordagem da EDCG, respondendo à pergunta de investigação “Qual o impacto social do projeto EAD-JIG 2.0., que utiliza a arte visual como abordagem da EDCG?”. Para este efeito, como mencionado, será analisado o projeto EAD-JIG, na sua segunda edição, que se concretiza como uma estratégia de *advocacy* que pretende causar impacto na ação política dos seus beneficiários. A valorização do *nexus* arte e educação deve-se à interpretação da arte enquanto forma de expressão, humana, que apela à criatividade (Cabral & Galvão, 2022). Por outro lado, a arte visual é defendida como um mecanismo que promove a colaboração entre indivíduos e compromisso com a causa (Caruana et al., 2021). Contudo, os estudos conduzidos que harmonizam estas temáticas, apesar da sua relevância, são insuficientes (Ye, 2022). Não obstante a incidência positiva de projetos que tratem os ODS através da arte visual, como os anteriormente mencionados, não existem relatórios claros que garantam a relevância desta dinâmica, de modo a projetá-la para o futuro. Os benefícios do uso da arte visual são enunciados (Buriel et al., 2019; Torres de Eça, 2010) contudo, fracamente discutidos na sua aplicação concreta à abordagem da EDCG.

O *feedback* é cada vez mais relevante de modo a cultivar a transparência e as parcerias, como é fortemente abordado no contexto organizacional (Campos, 2021). Ora, o impacto social tem como principal fonte os seus beneficiários sendo efetivamente estes que partilham os efeitos sentidos com o projeto. Segundo Peterson et al. (2000, p. 115) “se o impacto está a ser recebido pelas pessoas, então a medição é realmente para as pessoas que experienciam a mudança nas suas vidas”. Tendo em consideração esta afirmação, de forma a congregar as vozes dos beneficiários envolvidos na pesquisa adota-se uma metodologia mista que conta não só com um inquérito por questionário como com um diário de campo com base em momentos de observação participante. Face à base para recolher os dados necessários a responder ao objetivo, esta pesquisa contará com a ajuda do projeto EAD-JIG 2.0. que decorreu entre os anos 2023-2024.

Em sumário, a estrutura deste trabalho refere um primeiro momento de revisão de literatura que apresenta os conceitos: a) Desenvolvimento Sustentável b) *Wicked problems*; c) Objetivos de desenvolvimento sustentável; d) Educação para o desenvolvimento e cidadania global; e) Arte visual; f) *Advocacy*; g) Impacto Social. De seguida, apresentar-se-á a metodologia, definindo as fontes primárias e secundárias, bem como as abordagens que vão ser seguidas: quantitativa e qualitativa. Neste capítulo é ainda feita uma análise detalhada sobre o projeto EAD-JIG 2.0, especificando os seus objetivos; definindo a amostra para a recolha de dados. O momento seguinte passa pela avaliação de Impacto através de uma matriz de Teoria da Mudança e uma matriz de Modelo Lógico, que conduzirá ao momento de reflexão para estudos futuros, numa descrição atenta às limitações e forças destacadas. O estudo terminará com a conclusão, que resume todo o seu propósito e nos apresenta o contributo no seio da comunidade científica.

2. Revisão de Literatura

2.1. Ação humanitária e problemas sociais complexos

Na sua prática, a ação humanitária debate-se sobre o cumprimento de 4 princípios base - humanidade, independência neutralidade e imparcialidade. Estes credibilizam o mote “não deixar ninguém para trás” (United Nations, 2023, p.XVIII), enunciado pelas NU em 2016. Segundo Turunen (2021), esta frase provoca duas ações: 1) a percepção de quem está a ser deixado para trás; 2) o que está a ser feito para não deixar ninguém para trás.

Com base neste juízo, a autora diferencia que enquanto o primeiro pode exigir uma reflexão sobre a política da vulnerabilidade, o segundo envolve-nos na política do empoderamento. Face à política de vulnerabilidade, importa inicialmente salientar a noção de Bankoff (2001, p.25) que a descreve como um “resultado de classe, género, etnia, raça, fisicamente aptos, e desigualdades e hierarquias religiosas que previnam o indivíduo de satisfazer as suas necessidades básicas e ter acesso a recursos e exercer os seus direitos”.

O erro pode estar no posicionamento do poder no Norte, ao considerarmos a dinâmica Norte-Sul. Contudo, permanece a desconsideração face ao contexto que as envolve, nomeadamente a história e a cultura. Cavarero (2009, apud Zhukova, 2020), aplica o nexo da vulnerabilidade aos dois lados da intervenção humanitária: ao doador de ajuda e ao beneficiário. Por outras palavras, também é vulnerável aquele que resiste em perpetuar sistemas de desigualdades e se limita ao conhecimento das estruturas locais, tal como o contexto político, económico e social (Cavarero, 2009, apud Zhukova, 2020). Sözer (2020, p.2163) acrescenta que “a intervenção na vulnerabilidade tem sido a redistribuição de vulnerabilidade”. Partindo desta ideia, discute-se que na tentativa de não deixar alguém para trás se corre o risco de tornar a sua condição mais estrutural, como perceberemos de seguida. Assim, no que diz respeito à tomada de ação, somos remetidos ao segundo ponto. Na falta de recursos, oportunidades desiguais e falha de resposta à prioridade que se assume nas crises, Turunen (2021) esclarece que para não deixar alguém para trás se deve dar espaço e capacitar. Faas (2016) acrescenta que o ato de agir sobre uma vulnerabilidade é da responsabilidade daqueles que são afetados pelas crises. Desta forma, os agentes afetados tanto podem envolver-se na solução como ignorar e negar as próprias vulnerabilidades. Esta prática é, no entanto, uma lacuna presente e continuada da ação humanitária e nos programas de desenvolvimento, apesar dos seus progressos, do qual se

salienta o Grand Bargain em 2016. Stuart e Sammam (2017) acrescentam, apresentando-nos a conceptualização da frase “não deixar ninguém para trás”, através de três alíneas: a) acabar com a pobreza extrema; b) reduzir as desigualdades; c) e eliminar as barreiras da discriminação. No seu processo, cultiva-se a lógica do “universalismo progressivo”, que prioriza os grupos com maiores necessidades de assistência no ato de políticas de implementação. Os autores reforçam que o incumprimento desta lógica favorece a lacuna entre os países, conduzindo ao aumento de desigualdades.

Esta ideia pode ser igualmente percecionada no relatório do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), onde são complementados aos quatro princípios humanitários, o serviço voluntário, a união e a universalidade (ICRC, 2015). Estes últimos princípios são explicados como uma responsabilidade global e partilhada de ajudar o outro (ICRC, 2015). A intenção de percecionar o mundo como universal, criando igualmente um sentido de união, advém desta necessidade de eliminar lacunas e perpetuar o argumento de um objetivo comum. No *World Humanitarian Summit* (2016), admitiu-se que uma ação efetiva exige uma visão unificada. O aumento de crises e desafios assente na consciência da complexidade das questões a resolver, são apenas alguns argumentos que dão voz à afirmação anteriormente referida.

O papel das Organizações não-governamentais (ONG) recai na tarefa de alertarem e procurarem envolver-se na resolução destes problemas sociais complexos. Erradicar a fome, erradicar a pobreza e combater as alterações climáticas são apenas alguns exemplos de motivações que se encontram presentes nas agendas organizacionais, bem como nas consciências individuais. Contudo esta rede complexa e sem fim é inevitavelmente desconstruída, na tentativa de se tomar a iniciativa de agir. Ao tratar estes problemas complexos podemos apelar ao conceito *wicked problems*. O uso deste termo é particularmente benéfico quando se pretende desconstruir as temáticas no seio humanitário. Ora, na sua introdução a este conceito Rittel and Webber (1973), adiantam que existem problemas muito complexos que se interligam entre si num conjunto de dinâmicas tornando a sua resolução igualmente complexa- o que apelidaram de *wicked problems*. No seio deste conceito compreende-se que é inconcretizável procurar por “soluções ótimas” (Rittel & Webber, 1973, p.155), sendo que ao lidar com problemas sociais não se pode esperar uma solução objetiva. Numa visão abrangente, foi publicado no ano de 1987 pela Bruntland Commission, o relatório *Our common future* (World Commission on Environment and Development, 1987) que veio clarificar que a resolução emergente e complexa das questões globais complexas deve ter em atenção um fator

crucial: o futuro. Este relatório alerta para o ato de fazer cumprir a conceptualização de desenvolvimento sustentável, no que dita a uma estratégia a longo prazo. Na sua definição mais lata, declarada pelas NU (United Nations General Assembly, 1987, p.24) define-se desenvolvimento sustentável como “desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades”. Neste *framework* davam-se indícios da necessidade emergente de valorizar o progresso e crescimento económico consciente das gerações futuras (Emas, 2015). Esta ideia conduzia o mundo para a necessidade de criar objetivos comuns para alcançar o desenvolvimento sustentável.

2.2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: enquadramento e contexto português

Em 1972 as NU (United Nations, s/d) avançam com a priorização do meio ambiente, na agenda global, através de uma conferência histórica em Estocolmo. As suas resoluções e o plano de ação constituem o semear de raízes, relevantes, para as conferências futuras. Cumpre-se, assim, a *Earth Summit*, realizada no Rio de Janeiro a 1992 (United Nations, s/d). De modo a compreender o que são hoje os 17 ODS, teremos de recuar até este momento. A sua concretização celebrava os 20 anos da primeira conferência das NU, centrada na temática humana e ambiental, em Estocolmo. A dinâmica participativa e a parceria para encontrar sugestões para um futuro melhor faziam parte do pressuposto, sendo que contava com 179 estados-membros e representantes de diversas ONG. No seio desta conferência, projeta-se um alerta para a possibilidade de mudança, a todos os níveis, desde o local, até à parceria internacional, sendo que aqui se edificava a chave para o desenvolvimento humano e sustentável. Simultaneamente, despertava o vínculo entre as diversas camadas sociais: a económica, a política e a ambiental (United Nations, s/d). Este debate inovador resultou na construção da Agenda 21, um programa constituído por inúmeras estratégias para atingir objetivos incontornáveis, face ao uso de recursos, à educação e a uma economia mais consciente, no seio do século XXI. A discussão sobre as alterações climáticas ganha aqui uma resolução prática.

Ao iniciar um novo milénio, no ano de 2000, realiza-se uma conferência em Nova York, nos EUA, onde se delinearão oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), (ver Anexo A). O esforço para o seu cumprimento previa-se para 2015, sendo acordado pelos, 189, estados-membros das NU à data. Estes objetivos específicos

destacam-se por apresentar um cariz mais focado no desenvolvimento, sendo que a conferência anteriormente mencionada se debruçava sobretudo na sustentabilidade. Incorporado nestes objetivos, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta um conjunto de 18 metas a atingir, que podem ser medidas num total de 48 indicadores (United Nations Development Programme, 2003). Contudo, estes objetivos foram revisitados pela insuficiente resposta que davam a temáticas como justiça, segurança e estado de direito (United Nations Development Programme, 2003).

Com o aproximar do ano de 2015, o tema ‘progressos’ tornava-se o centro da discussão internacional e havia a urgência de novos objetivos e focos para o desenvolvimento. Todo este progresso criou as bases necessárias para o que hoje conhecemos com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (United Nations, s/d). Importa reconhecer que estes foram discutidos na Conferência para o Desenvolvimento Sustentável, novamente no Rio de Janeiro, em 2012 – a Conferência Rio+20 (United Nations, 2015). Esta partiu da resposta às necessidades recorrentes face aos resultados obtidos com os ODM. Assim, no período de 2012 a 2015 desenvolveu-se a Agenda Pós 2015, com o intuito de dar uma nova resposta face à prática da sustentabilidade e desenvolvimento. A Agenda Pós 2015, vem aceitar as necessidades de debater as imperfeições e falta de esclarecimento dos ODM na perspetiva de debate para uma reformulação futura (United Nations, 2015). É partindo desta fusão entre a agenda e o conhecimento prévio sobre os ODM, que nascem os 17 ODS (ver Anexo B), na Conferência de Nova York em 2015. Compreender os ODS é abraçar todo este progresso para os desenvolver, bem como dar destaque às 189 metas a atingir que são promovidas no seu programa. Foi neste ano que se determinou igualmente a Agenda 2030, que está diretamente relacionada com os ODS na medida em que se apela ao esforço para que sejam cumpridos até o ano de 2030.

Sendo Portugal um estado-membro das NU, e o contexto para a presente dissertação, vale destacar os seus esforços para alcançar os objetivos propostos na Agenda 2030. Primeiramente salienta-se que Portugal esteve ativamente presente na produção desta agenda ambiciosa, assumindo os ODS como uma linha condutora para as suas ações futuras. O contexto nacional é marcado, no Relatório do desenvolvimento sustentável de 2023, por um posicionamento no 18º lugar, face à totalidade dos Estados Membros (Sachs et. al., 2022). O crescimento face aos anos prévios é notório, sendo que em 2021, Portugal estava no 27º lugar (Sachs et. al., 2021), à escola global, garantindo, em 2022, 20º lugar

(Sachs et. al., 2022). Face aos indicadores medidos que resulta num índice de ODS, numa ponderação máxima de 100, Portugal apresenta em 2023 um resultado de 80.02 (Sachs et. al., 2023). Neste relatório destaca-se com maior pontuação a Finlândia, com 86.76., significando que é o Estado Membro mais próximo a cumprir os ODS até 2030 (Sachs et. al., 2023).

Partindo de dados de 2023, Portugal tem vindo a apresentar melhorias significativas para atingir 3 dos ODS, os quais: 1- Erradicar a Pobreza; 5- Igualdade de Género; 6- Água Potável e Saneamento. Por outro lado, os ODS que merecem mais investimento e atenção pela estagnação ou diminuição de melhorias: 2- Erradicar a Fome; 12- Produção e Consumo Sustentáveis; 14- Proteger a Vida Marinha; 15- Proteger a Vida Terrestre. Face à participação do governo português no cumprimento dos ODS, Portugal participou no preenchimento de um questionário relativo à coordenação nacional e todos os mecanismos que o governo mobiliza para implementar os ODS nos diversos níveis de governo, quer este seja central ou federal (Sachs et. al., 2021). Este questionário pretendeu compreender não só o uso e divulgação dos ODS nos discursos políticos, como também as tomadas de decisão que levam à criação de planos de ações e estratégias para a sua implementação nos demais setores sociais (quer educação, saúde, economia entre outras) (Sachs et. al., 2021). Numa análise objetiva dos resultados nacionais, destaca-se que no ano de 2021, existia efetivamente uma menção política dos ODS, bem como a sua introdução nos planos de ação nos diversos setores (Sachs et. al., 2021). Inclui ainda o destaque positivo face à introdução dos ODS no orçamento nacional, tanto face à implementação doméstica como internacional (Sachs et. al., 2021). É igualmente de realçar que Portugal apresenta uma monitorização, que conta com um total de 46 indicadores. Contudo, o valor de indicadores é bastante baixo face à média de 129 indicadores dos 36 países (de um total de 48) que responderam à mesma questão (Sachs et. al., 2021). De realçar que Portugal não apresenta uma assembleia de cidadãos para os ODS (Sachs et. al., 2021). Face ao ano de 2022, os indicadores são diferentes não permitindo uma comparação direta. Contudo, numa versão piloto é assegurado quantitativamente que Portugal tem um compromisso baixo com os ODS, entre a marca de 40-50, numa escala dos 0, como pior, aos 100, como melhor (Sachs et. al., 2022). Salienta-se que no contexto dos resultados apresentados, nenhum Estado Membro apresentou valores com um compromisso muito acentuado face aos ODS, isto é, numa medição entre os 80-100. O relatório de 2023 releva a insuficiência face a esta medição, não sendo apresentada em nenhum dos dois formatos. Esta omissão revela uma lacuna

relevante para a interpretação de dados face aos ODS sendo a participação do governo face aos mesmos, um dado significativo tanto a nível nacional como internacional.

2.3. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Em 1996 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica um artigo designado de “Learning the Treasure Within”, igualmente conhecido como “Delors Report” (Delors et al., 1996). Esta última denominação deve-se ao contributo e colaboração do antigo Presidente da Comissão Europeia: Jacques Delors. No seu decurso o artigo aborda os quatro pilares da educação: Aprender a saber; Aprender a fazer; Aprender a viver em comunidade (com os outros); Aprender a ser (Delors et al. 1996). São concretamente estes pilares que ditam a natureza da abordagem da EDCG, por acompanhar o seu propósito e estar inerente a concretização dos mesmos (UNESCO, 2016). Esta responsabilidade canalizada para o setor da educação provém das declarações sobre este ser o mecanismo elementar para a mudança (Hanushek & Kimko, 2000). Segundo Lyon (2019) esta premissa é justificada pelo contexto de globalização em que se enquadra a educação no sistema global.

Neste seguimento, Al’ Abri, et al. (2022), acrescentam que a educação passa a ser interpretada como o meio para promover a justiça, segurança e uma sociedade inclusiva. Numa conceptualização mais clara, refere-se que a abordagem EDCG compreende em si duas abordagens que se complementam: a Educação para o Desenvolvimento (ED); e a Educação para a Cidadania Global (ECG). O Instituto Camões (s/d) define Educação para o Desenvolvimento como “(...) um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável.”. Quanto à definição de Educação para a Cidadania Global, a plataforma para as Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) adianta que é “(...) um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa orientada para a justiça social e o bem comum.” (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018, p.10). Apesar da sua distinção salienta-se que existem conteúdos em que estas convergem garantindo sentido a, em Portugal, as tratar como uma só. Ambas sobrepõem os seus conteúdos em temáticas como as desigualdades, desenvolvimento e reformas e envolvimento político (DEEP, 2015). Contudo, a literatura na língua inglesa tende a diferenciá-las, pelo que tendencialmente se irá refletir na presente revisão de

literatura. No seio destas divisões os investigadores têm-se debatido sobre as insuficiências dos conceitos que justifiquem a criação de novos conceitos (Chung & Park, 2016), sendo esta uma lacuna da literatura a respeito destas abordagens. Por conseguinte, Clark and Savage (2017) revelam no seu estudo que é na falta de clarificação sobre as suas diferenças e consequente falta de clareza no conceito, que leva os decisores políticos, professores, investigadores, a manifestar uma limitação para proceder com a abordagem. Focando-se na perspetiva dos professores, Lourenço (2024), acrescenta a esta ideia, sugerindo que os mesmos relatam dificuldades em abordar estes conceitos por serem marcados por temáticas complexas, para os quais os professores não são, na sua totalidade, formados para abordar.

Não obstante da sua bifurcação, qualquer uma destas abordagens surge da necessidade de adaptação crescente que marca o século XXI. Os desafios intelectuais que são intrinsecamente *wicked problems*, tais como a fome, a pobreza, o conflito e a igualdade, revelam um ajuste de *skills* por parte dos cidadãos globais (Al'Abri et al., 2022). O apelo à conexão social encontra-se implícita, na tentativa de fazer cumprir as ações propostas por António Guterres, Secretário-Geral das Nações Unidas: paz, solidariedade e implementação. A EDCG carrega, assim, um conjunto de objetivos que pretendem alcançar a promessa de uma sociedade global. Desta forma, não devemos limitá-la a uma temática particular, mas sim abrangê-la a uma ferramenta geral de analisar a realidade no seu todo (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018), que nos ajuda a compreender o mundo.

Em Portugal, a bifurcação de duas destas abordagens: ED e ECG leva a plataforma para as ONGD (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018) a caracterizar a EDCG como um processo a longo prazo destinado aos cidadãos, que procura garantir ferramentas para um pensamento crítico que culmina na participação individual. Assim, salienta-se que esta abordagem não é cunhada apenas por uma visão presente, apesar de procurar o alcance de resultados com maior brevidade. Por outras palavras, não se limita a pensar no agora, mas também no futuro, construindo um caminho progressista (Global Education Network Europe, 2022). Partindo desta lógica, a mudança deve ser considerada igualmente numa perspetiva temporal. Segundo Santamaría-Cárdaba and Lourenço (2021, p.139), os objetivos que apresenta acabam por lhe conferir uma ideia de “educação transformativa”. É exatamente neste ponto que é proposto que a EDCG apresenta uma dinâmica de transformação. Numa forma singular, podemos afirmar que abraça o conceito de transformação social. A urgência está em conferir ferramentas às próximas gerações para

estarem conscientes sobre o mundo multicultural onde se inserem e agirem conforme as responsabilidades coletivas, quer locais quer globais. Estas mesmas ferramentas que são referidas quebram barreiras na dificuldade de resolver problemas e incentivam a curiosidade cultural. A literatura sugere, assim, a arte enquanto ferramenta com efeitos benéficos tanto para o individual como para o coletivo. Por conseguinte, a sua utilização no seio da EDCG poderá ser vantajosa pela arte ser caracterizada como uma ferramenta versátil, de baixo custo (Guerra et. al., 2024).

2.4. A Arte enquanto ferramenta

2.4.1. Num mundo global

A necessidade de adotar novas estratégias para fazer passar uma mensagem é crescente. Verifica-se esta ideia no decorrer do processo de globalização (Castelão, 2011), fortemente ditado pela complexidade dos problemas globais – *wicked problems*. Contudo, este processo exige igualmente uma adaptação na forma como passamos uma mensagem. A arte visual apresenta-se como uma alternativa para corresponder a esta necessidade, dos problemas globais, propondo que os devemos compreender primeiro através de um processo individual (Buriel et al., 2019). Assim, as questões podem ser suscitadas pela escolha desta abordagem, para que se possa retratar problemas globais. Partindo de um estudo realizado no Cazaquistão por Kamzina et. al. (2016), os autores consideram que a criatividade artística, ou de forma geral “a própria Arte” (Kamzina et. al., 2016, p.11219), constitui um pilar fundamental para integrar a humanidade. Esta sugestão constata que a arte confere os contornos culturais e morais ao indivíduo, tomando assim, este, consciência dos valores da sociedade onde se insere. No entanto, os autores (Kamzina et. al., 2016) refletem ainda que na interação entre indivíduos de diferentes culturas se estimula a criatividade. Prosseguindo nesta lógica, é neste processo de descoberta criativa e do outro, que é potenciado o conhecimento, descrevendo esta ordem como uma forma de preservar a humanidade (Kamzina et. al., 2016). Os autores apelidam-no de harmonização do mundo, considerando esta realidade como um dos princípios das atividades artísticas (Kamzina et. al., 2016). Torres de Eça (2010) acrescenta a esta lógica fazendo a associação entre a arte e a expressão cultural. A autora assume que a arte contribui de forma imperativa para a cultura das comunidades, sendo que a ausência de arte influencia a redução da expressão cultural. O paradigma da diversidade cultural é

acompanhado da demanda de uma parceria global onde se prioriza a compreensão do outro, assim como referem os ODS.

Relativamente à noção do conhecimento, Gude (2015) refere que na produção artística, o indivíduo passa igualmente por um processo de pesquisa que lhe confere um vasto conhecimento sobre a área em questão. Esta ideia é explicada pela noção de espaço de reflexão criado pela produção de arte (Teles da Silva, 2021). Por outras palavras, não é criado somente espaço para a criação em si, mas sim uma consideração da pesquisa exigida no seu decorrer. Ressalva-se que neste surge igualmente o questionamento e a busca por respostas, o que resulta numa procura por alargar conhecimentos sobre a área a representar (Torres de Eça, 2010). Denota-se que na construção artística há espaço para conferir ao utilizador noções particulares sobre temáticas políticas, económicas e sociais, embora que num formato diferente: o visual. Ao ser estimulada a criatividade o indivíduo procura obter maior conhecimento sobre temáticas classificadas como complexas, como é o caso do contexto humanitário (Papouli, 2017, p.778). Por outro lado, capacita-nos para a expressão emocional, numa perceção muito particular sobre o mundo apresentando o cunho próprio de cada indivíduo.

Segundo Hetland (et al., 2007), é através da arte que o indivíduo aprende a errar, a fazer juízos de valor sobre uma determinada temática e a saber justificar de forma clara as suas opiniões. Esta ideia é igualmente apoiada pela UNESCO (2006) no seu Roteiro de Educação Artística onde são discutidos os diferentes benefícios das diversas linguagens da arte. Apesar do seu foco na camada jovem, é afirmada a capacidade da arte para estimular a tomada de decisão e o questionamento, algo que é fortemente associado com a preparação para as incertezas do futuro.

2.4.2. O propósito

Read (1968, apud Oliveira 2017) procurou provar que a arte é uma linguagem universal. O autor defendia que a sua capacidade de se expressar com o propósito sensorial, ou emocional, traduz uma natureza partilhada por todos os humanos. Suassuna (1991, p.127 apud Oliveira 2017) acrescenta que a arte não é exclusiva a determinadas culturas visto que define a essência humana. Esta ideia é igualmente defendida e trabalhada mais tarde por Torres de Eça (2010) que defende que pela arte ser uma linguagem muito humana, origina respostas peculiares. Tendo esta reflexão como ponto de partida é possível interpretar a arte como um discurso que acompanha as necessidades globais e enfrenta os desafios da multiculturalidade. Contudo, a arte nem sempre foi associada a uma forma de

comunicação com retorno (Regatão et al., 2016). Era entendida como um discurso unilateral por parte de quem a pratica, para com o seu espectador. Efland (1976) colabora na desconstrução desta ideia assumindo que a arte deve ser acompanhada de um propósito, sendo que é neste que reside uma mensagem. A arte é assim, hoje, interpretada como uma forma de discurso bilateral, onde se espera um retorno (Efland, 1976). Pressupõem-se assim que o artista passa ao seu espectador uma mensagem e este, conseqüentemente, reage através de uma resposta social (Regatão et al., 2016).

Tal como mencionado previamente, a arte é concebida como uma lente para o mundo global. Através de um processo de capacitação, o indivíduo é estimulado a fazer uma reflexão individual sobre o global. Teles da Silva (2021) analisa esta hipótese sugerindo que ao capacitar o indivíduo para a reflexão do mundo que o rodeia estamos igualmente a dar-lhe as ferramentas para a sua intervenção no mesmo. Por outro lado, Martins (2017), acrescenta a esta ideia afirmando que na arte não recaem somente as ferramentas para a transformação do futuro, a nível social, como a própria transformação do indivíduo. A autora sugere que na solução que as artes apresentam está o equilíbrio entre a liberdade e a disciplina (Martins, 2017). Assim, a arte transporta-nos para o universo da sua utilização como ferramenta para a consciencialização e aprendizagem. No entanto, a aprendizagem depende fortemente do envolvimento pessoal na mesma, o dito propósito supracitado. Afirma-se, assim, de forma mais clara, que nesta transformação mora o propósito.

2.4.3. Dificuldades na sua utilização

Ao concordar com a premissa de que a arte é uma linguagem devemos estar igualmente conscientes das diferentes interpretações que se pode fazer de uma mesma imagem. Pereira (2013), vai mais longe realçando a questão do “analfabetismo visual”. Neste conceito prende-se a incapacidade de refletir e compreender a imagem que nos é apresentado, simplificando-a. Por outras palavras, a analfabetização visual dá-se quando o indivíduo não procura retirar o “potencial expressivo” (Pereira, 2013, p.22) de uma imagem, passando somente por um processo de observação, sem reflexão. Segundo Dondis (2000), o uso de linguagem visual tem sido levado por caminhos que nos levam a resultados irreversíveis. O autor justifica esta sugestão alertando para a falta de eficácia que esta abordagem possa apresentar para que se compreenda efetivamente uma mensagem, sendo esta apenas alcançada pelo estudo (Dondis, 2000). Esta ideia é particularmente uma preocupação para os autores na medida em que não abordamos

processos inatos, mas sim aprendidos. Contudo, este mesmo processo de aprendizagem não está isento de convenções sociais próprias e preconceitos (Fascioni & Horn Vieira, 2001). Segundo Fascioni and Horn Vieira (2001), de forma a colmatar esta limitação seria necessária a aposta na alfabetização visual alargada.

2.4.4. Enquadrada e aplicada ao contexto humanitário

O contexto humanitário é marcado por períodos de grande instabilidade e de frequente exposição a situações stressantes e traumáticas (Guerra et. al., 2024). Estas situações têm assim um efeito negativo na saúde e no bem-estar individual, mas igualmente coletivo, afetando a coesão social dos intervenientes em situações de emergência. Buriel et al. (2019) têm vindo a assumir o uso da arte, nestes contextos, como relevante, por trazer benefícios significativos.

Em tom de exemplo, na construção da sua tese, Sonya Armaghanyan (Morphew et al., 2023) aplica a pedagogia do teatro numa comunidade na Somália. A autora analisou que esta forma de arte cênica, revelou diversas potencialidades de cura psicossocial por conjugar elementos socioculturais, biopsicológicos e cultural-antropológicos (Morphew et al., 2023). Discutiu ainda que o teatro favoreceu, nesta comunidade somali, a promoção de coesão social. Um outro estudo com resultados relevantes face ao uso de arte como ferramenta, aborda o uso da música de forma a facilitar a comunicação com migrantes e refugiados, que se encontram na europa (Sarrouy & Grácio, 2022). Este estudo foi levado a cabo por duas organizações musicais: a SwedishDO e a ESGreece. Para além da música facilitar a comunicação, este projeto constatou que há uma necessidade de promover a interculturalidade. Por outras palavras, sugere-se que nestes projetos se vá mais longe que a inclusão, promovendo igualmente o sentimento de integração. Sarrouy e Grácio (2022) acrescentam que a cultura é uma forte influência para a forma como se ensina, sendo esta um fator a considerar, aquando da partilha cultural, onde pode haver uma cultura que assume a posição de dominância. Salienta-se que apesar de o estudo congregar dois projetos estes não só são diferentes no contexto como igualmente nas características dos beneficiários.

No seguimento desta temática, mas abordando a arte visual, destaca-se ainda um estudo de Buriel et al. (2019) que aborda *workshops* artísticos com crianças num campo de deslocados internos, no Iraque. Na sua análise os autores analisam um total de 5 *workshops* nos quais um deles incide sobre a tarefa do desenho. Esta metodologia é usada

com crianças pela sua familiaridade e naturalidade para com estas idades (Burier et al., 2019), bem como o sentimento potenciado de conforto ao executar a ação, quando dita temáticas complicadas como o trauma e a ansiedade (Burier et al., 2019). Por outro lado, esta ferramenta é igualmente associada com um formato de empoderamento no que refere à autoestima da criança. Burier et al. (2019) acrescenta que no desenvolvimento do desenho, crianças de grupos étnicos diferentes colaboraram, apesar de apresentarem uma relação fraca, por pertencerem a comunidades diferentes (Burier et al., 2019). Com base em palavras da autora “as crianças são capazes de conectar e integrar-se num grupo, ao seguir uma atividade comum” (Burier et al., 2019, p.13). Também em 2005 em contexto do sismo que abalou o Sri Lanka, a arte visual, foi usada como atividade que preconizava atingir novamente a normalidade, ao estimular o sentimento de comunidade (OCHA/GVA, 2005). Como resultado, apurou-se que o seu carácter emocional ganha relevância na medida em que une comunidades para um propósito comum. Igualmente conclui-se as suas potencialidades, que justificam a sua aplicação, na capacidade de recuperação para ultrapassar um trauma de forma coletiva (Burier et al., 2019)

Pinto et al. (2023, p.105), afirma que a arte é classificada de três formas: “artes plásticas, artes cênicas e artes visuais”. Contudo, esta pesquisa focar-se-á na última forma de arte mencionada: a arte visual. Tendo por base os mesmos autores (Pinto et al, 2023, p.106), podemos compreender artes visuais como “conjunto de artes que representam o mundo real ou imaginário e que tem a visão como principal forma de avaliação e apreensão”. Morpew (et al., 2023), insere no conjunto do conceito, exemplos como a pintura, a ilustração e a fotografia. No entanto, salienta-se a falta de literatura que refira a arte visual, em contexto social ou humanitário.

2.5. *Advocacy* no contexto humanitário

No contexto humanitário, é comum a elaboração de uma campanha de *advocacy*, por parte das ONG (Jumbert, 2020). Esta decisão deve-se à responsabilidade social das organizações para estimular o conhecimento sobre causas globais, nomeadamente face aos ODS. Quando falamos do termo *advocacy* devemos compreender a história que o próprio conceito carrega. Se no início o termo derivado do latim *advocatus* se relacionava com o universo da justiça e tribunais, hoje sabemos que esta ideia é limitativa (Jumbert, 2020). A *advocacy* no contexto humanitário veio renovar o conceito, dando-lhe uma perspetiva de mudança ao nível social (Jumbert, 2020). Esta afirmação é esclarecida como

uma chamada de atenção para questões globais, através de uma agenda que pode ser composta por uma definição do problema e uma apresentação de possíveis soluções (Hilhorstp & Wessel, 2022).

De forma clara, *advocacy* é conceptualizada pelo Escritório de Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA) como “comunicar a mensagem certa, às pessoas certas, no momento certo” (OCHA s/d). No contexto humanitário, a *advocacy* está vinculada a dois objetivos principais. Por um lado, gerar conhecimento sobre uma crise ou uma causa, refletindo uma vertente de angariação de fundos (Jumbert, 2020). Por outro lado, pretende uma mudança estrutural diretamente com os agentes da mudança, tal como tinha sido sugerido previamente na abordagem da EDCG. Ao abordar estes agentes é importante balizar que a *advocacy* tem diferentes públicos: burocrático, oficiais eleitos e o público em geral (Stroup & Murdie, 2012). No seu desenho pretende uma ação estratégica que tem como finalidade atingir um propósito. Um foco importante nesta discussão está nos princípios da Ação Humanitária, particularmente o de neutralidade. A *advocacy* pode ser controversa neste contexto onde se assume que a organização escolhe um dos lados que irá ser alvo de sensibilização (Hilhorstp & Wessel, 2022). Neste caso, este pode ser um ponto de distinção entre uma organização formalmente humanitária ou mais ligada à defesa dos direitos humanos.

A concretização de um plano de *advocacy* não está isenta de um mapeamento prévio que permite a eficácia do mesmo. O Center for Evaluation Innovation (2015), desenvolveu o ‘*The Advocacy Strategy Framework*’ como uma instrução para que se defina a mudança que se pretende com o plano de *advocacy* em questão, presente na Figura 2.1..

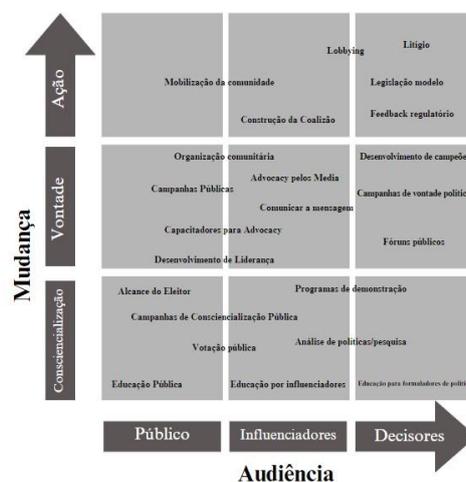


Figura 2.1.: *Framework* de estratégia de *advocacy*; adaptado de Coffman and Beer (2015, p.2).

Coffman and Beer (2015, p.2) propõem o *framework* como método de análise para 6 questões:

1. “*Como é que se posiciona a estratégia no framework?*”, com base nos dois eixos: y) qual o nível de mudança que se pretende atingir; x) qual a audiência que se pretende alcançar (‘target’).
2. *Quem, especificamente, é que a estratégia pretende influenciar e como?* Especificando, dentro do eixo x, o público a alcançar, conforme o segmento optado. Deve ser revisto, igualmente, que a forma de passar a mensagem deve variar consoante o público-alvo.
3. *Quais são as suposições subjacentes sobre como a mudança acontece?* Compreendendo com detalhe o espaço de ação.
4. *Quem trabalha nesta questão e como é que o faz?* Centrando a teoria na parceria ou oposição – dependendo da complementaridade da abordagem e/ou questão.
5. *Como é que será a estratégia daqui a uns anos?* Permitindo a adaptação do plano consoante a circunstância e o contexto.
6. *Que resultados provisórios é que são relevantes, de forma a saber se a estratégia está no caminho certo?* Considerar que estamos perante um contexto instável e dependente de diferentes fatores.

Segundo Hilhorst and Wessel (2022) este propósito é tratado como um objetivo a longo prazo, por se pretender uma mudança estrutural. Assim, ao projetar uma visão a curto prazo a legitimidade do plano de *advocacy* é afetada.

2.6. Impacto

O conceito ‘Impacto’ serve diversos propósitos e é representado em diferentes áreas. A dificuldade de encontrar uma definição que é aceite por todos, em qualquer contexto, justifica a sua utilização pouco concreta. Contudo, segundo o Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (OECD-DAC, 2009, p.11) o impacto é definido por “efeitos a longo prazo, positivos e negativos, primários e secundários, produzidos por uma intervenção de desenvolvimento direta ou indireta, intencional ou não intencional”. Ora, este conceito pode existir por si, ou ser colocado num *framework*. Por outras palavras, quando colocado num contexto específico, uma intervenção ou um projeto, e sendo parte de um processo

de monitorização, estamos na presença de uma avaliação de impacto (Santos, 2020). Com base nesta ideia, define-se que a avaliação de impacto “avalia o grau em que a intervenção atinge os seus objetivos de nível superior e identifica os efeitos causais da intervenção” (DCD/DAC/EV, 2022, p.16). A avaliação de impacto parte assim de uma comparação entre o momento 1 e o momento 0, com base no conjunto de indicadores definidos (Silva & Araújo, 2014). Trata-se de uma medida de referência que pretende analisar o desempenho de uma certa ação ou ferramenta (Silva & Araújo, 2014), estimando um valor potencialmente criado.

2.6.1. Impacto social: a importância da sua medição

Desta forma, importa entender o tipo de impacto que dá relevância a esta análise: o impacto social. Com base na definição de Rawhouser et al., (2017, p.83) os autores definem o impacto social como “*outcomes* benéficos resultantes de comportamentos pró sociais que atuam sobre alvos intencionais e/ou sobre uma maior comunidade de indivíduos, organizações e/ou ambientes.”. Importa compreender igualmente o seu delineamento ao verificar diferentes conceitos a que é frequentemente associado na literatura, tais como “valor social”, “retorno social” e “performance social” (Kah & Akenroye, 2020, p.383). A utilização do termo “impacto social” é definida pelo seu contexto, sendo que é particularmente comum em áreas como a saúde, sustentabilidade, educação e pobreza (Izzo, 2013).

Este tipo de impacto representa uma preocupação crescente por parte das ONG devido ao seu compromisso com a responsabilidade social. Assim, a medição de impacto social é uma ferramenta útil para legitimar projetos e o propósito organizacional para com a sociedade, permitindo uma tomada de decisão mais coerente com base no valor que é criado (Miranda, 2014). Ao fazer esta medição, a organização assume igualmente que está disposta a adotar uma visão global e a longo prazo, o que em si preza por uma ação mais focada no desenvolvimento sustentável (Andrade, 2017). No que diz respeito à medição do impacto social este conceito alarga-se ao impacto cultural, na narrativa de mudança social de “normas, valores e crenças” (The Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment, 1994, p.1).

Uma organização sem fins lucrativos procura servir os seus beneficiários. Contudo, a limitação de recursos exige um cuidado particular com a efetividade das suas ações (Santos et al., 2008). Simultaneamente, as preocupações com as questões de transparência e prestação de contas – *accountability* – estão cada vez mais presentes nos

debates internacionais. No culminar destas ideias, ilustra-se a necessidade crescente de uma avaliação do impacto social nas estratégias organizacionais (Arvidson & Lyon, 2013).

A construção de um projeto social, requer não só uma identificação clara dos objetivos, beneficiários e atividades como cada vez mais se salienta a relevância de definir os impactos que se pretendem atingir. É neste processo de reflexão que se limitam os erros e se compreende se o projeto cumpriu o seu pressuposto. Ao proceder ao seu desenho, a organização consegue igualmente cumprir as exigências internacionais face à transparência e prestação de conta porque efetivamente recolheu dados para apresentar. Por outras palavras, a medição de impacto é essencial para que o projeto seja bem-sucedido numa consideração de todos os *stakeholders* (Santos, et.al., 2008). Desta forma, ao medir o impacto estamos igualmente a gerar valor intrínseco por investirmos em dados (GSG Impact, 2014). Contudo, geramos igualmente um valor partilhado promover a comunicação entre as demais organizações sobre as falhas e os sucessos – partilhando conhecimento (Andrade, 2017).

Acrescenta-se que ao procurar compreender o impacto de uma ação ou ferramenta, estamos a facilitar a sua adaptação a um contexto adequado, bem como a perceber o seu processo até ao resultado que se pretende. Em tom de exemplo, Andrade (2017) reflete a área da medicina afirmando exigência de medir o impacto de um determinado medicamento, para que este seja receitado. Partindo desta lógica de pensamento a autora propõe que é igualmente relevante proceder à medição de impacto de um projeto que irá atuar igualmente no social com o objetivo de gerar mudança nas suas condições, comportamentos e culturas (Andrade, 2017). É nesta lacuna que observamos a continuidade de projetos que ao não serem devidamente medidos face ao seu impacto, geram um impacto negativo desconhecido (Bourguignon et al., 2006)

2.6.2. Como medir o Impacto?

Dado ao universo complexo do conceito, quando procedemos à avaliação de impacto importa refletirmos o nível a que nos referimos, isto é, ao impacto ao nível institucional ou ao impacto ao nível do beneficiário (Leeuw, 2009). Estes não devem ser vistos como opostos, visto que por vezes um poderá despoletar o outro. Relativamente ao primeiro, este refere uma mudança estratégica face aos intervenientes, isto é, nas capacidades, as estruturas organizacionais correspondentes à gestão e implementação de programas (Leeuw, 2009, p.14). O segundo nível, indica uma intervenção que se dirige diretamente

à comunidade, como reformas, assistência e construções (Leeuw, 2009). Partindo desta lógica, é possível identificar que o próprio impacto pode ser tanto direto como indireto.

Segundo o relatório favorecido pela organização política intergovernamental G8, existem um conjunto de linhas condutoras que devem ser respeitadas, aquando do processo de medição de impacto com base numa orientação central de Planear, Agir, Avaliar e Rever (GSG Impact, 2014). Estas são:

- Definir Objetivos, esta é a forma de conduzir a ação a um propósito, deixando igualmente os *stakeholders* devidamente esclarecidos;
- Desenvolver um *Framework* e selecionar as métricas, ao selecionar o tipo de dados que se pretende recolher e como será o processo, aplicando uma descrição da lógica a seguir.
- Recolher e guardar dados, iniciando um processo sistemático que está alinhado com o progresso e a integridade se for feito de forma adequada;
- Validar os dados, garantindo assim a sua qualidade e, por conseguinte, a confiança dos *stakeholders*.
- Analisar os dados, permite uma adaptação face à utilização do capital e das decisões a serem tomadas.
- Fazer um relatório com os dados, permitindo a prestação de contas aos *stakeholders* e a sua participação presente.
- Tomar decisões face aos investimentos, conforme os dados obtidos, favorecendo o progresso e garantindo o *feedback* dos *stakeholders*.

No conjunto destes guias, pensados para serem práticos, é referido igualmente que a ordem da sua aplicação não é rigorosa, somente com exceção do primeiro ponto: definir objetivos.

Devemos igualmente considerar a dificuldade e as limitações de fazer uma avaliação de impacto. Para este fim, salienta-se que ao definir os *inputs*, o processo de medição é relativamente mais fácil e objetivo, ao contrário da medição de *outcomes*, ou efeitos, que aumenta gradualmente a dificuldade por ser mais subjetivo - Figura 2.2 (Lingayah et al., 1996 apud em Reeves 2002). No que diz respeito aos *outcomes* em específico, que conseqüentemente nos levam à medição de impacto, são consideradas as noções de qualidade e quantidade, ao longo da medição (Lingayah et al. 1996, apud em Reeves 2002).

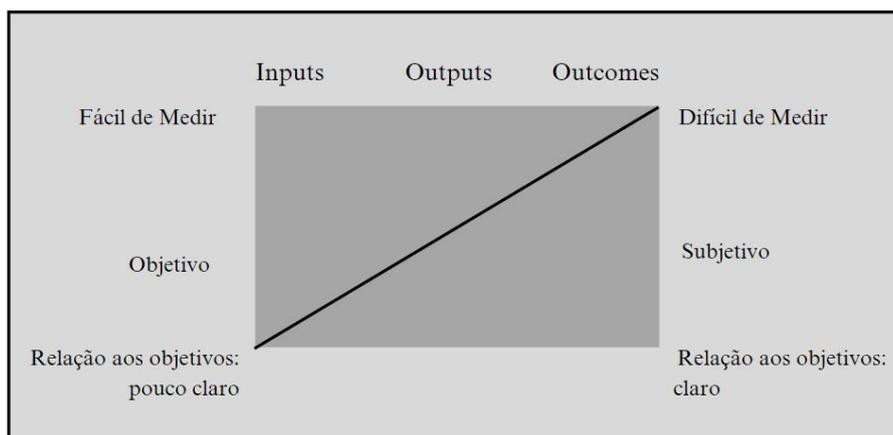


Figura 2.2.: Espectro de medição de impacto, *adaptado* de Lingayah et al. (1996, apud Reeves 2002, p.22).

2.6.2.1. Teoria da Mudança

Segundo Weiss (1995, apud em Stein & Valters 2012, p.3) podemos definir a teoria da mudança como “a teoria do como e porquê uma iniciativa funciona”, e deve um foco particular na conexão entre as atividades e os *outcomes*. Conceptualizando de outra forma, esta teoria parte de uma narrativa que reúne todas as ideias de como pretendemos atingir uma mudança, especificando os elementos que possibilitam este processo. Consultando outra definição, encontramos no *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results-Based Management* que Teoria da Mudança “representa como é que as pessoas compreendem que a mudança possa ocorrer num determinado contexto, incluindo premissas explícitas (ou implícitas) sobre as ligações causais entre *inputs*, atividades e resultados.” (OECD 2022, p.30). A teoria da Mudança destaca-se particularmente pela sua versatilidade (Mayne, 2015), sendo que a sua projeção se aplica a diferentes níveis de intervenção. É possível desenhá-la quer face a uma estratégia, como a um programa, quer à própria organização (UNDG LAC, 2016). Salienta-se que ao refletir estas premissas estamos igualmente a facilitar o processo de avaliação do nosso impacto. Esta metodologia rege-se por três propósitos base: analítico, explicativo e aprender praticando (UNDG LAC, 2016, p.1). Aplicamos o método da teoria da mudança aquando da avaliação de uma ou mais intervenções que pretendem uma mudança de desenvolvimento definida previamente. Objetiva-se assim, destacar as soluções que melhor fazem sentido auxiliando o processo de tomada de decisão. A teoria da mudança abraça os problemas complexos ao nível social, os quais podemos igualmente apelidar de *wicked problems*, que em si apresentam diferentes camadas e fatores dos desafios de desenvolvimento. De

forma a clarificar a sua construção as NU desenvolveram uma esquematização com base no processo de desenvolvimento de uma Teoria da Mudança, que consiste nas seguintes fases (UNDG LAC, 2016, p.2):

1. Analisar a situação e o contexto
2. Identificar as condições prévias
3. Identificar o papel das partes envolvidas
4. Criar premissas e explicitar os riscos
5. Validar
6. Tornar numa narrativa

2.6.2.2.O Modelo Lógico

Com base na W.K. Kellogg Foundation (1998, p.39), o modelo lógico é uma “forma sistemática e visual de apresentar e partilhar a compreensão das relações entre recursos que se tem que operar no programa, as atividades que se planeiam fazer, e as mudanças ou resultados que se pretendem atingir”. Desta forma, compreende-se que tal como o nome indica, o modelo lógico explica a lógica entre as diferentes ações tomadas num projeto, explicando a sua conexão (W.K. Kellogg Foundation, 1998). Numa comparação direta com a matriz da Teoria da Mudança, destaca-se que o seu nível de detalhe irá complexificar o processo tornando-o mais demorado (PCAR, 2018). Esta noção de *timeconsuming* é exigida no efeito em que o modelo lógico assume uma avaliação ao longo da performance. A propósito, ao não respeitar esta dimensão, as organizações perpetuam o erro de elaborar um *framework* no final do programa, não prevenindo as suas potencialidades e falhas. Contudo, é sugerida a elaboração de uma matriz de Teoria da Mudança, previamente à construção de uma matriz de Modelo Lógico, visto que esta serve como guia prático e “coloca a lógica ao modelo lógico” (PCAR 2018, p. 1).

O Modelo Lógico é uma ferramenta que tira uma fotografia do que se espera de um projeto (PCAR, 2018). Este aceita que existam diferentes fases numa iniciativa organizacional. Igualmente, respeita que existe uma componente material, mas também humana. Parte de uma avaliação que irá contribuir para a construção de um programa das suas diferentes fases: planear, implementar e avaliar (W.K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook, 1998). Este modelo diz respeito a um *framework* composto por *inputs*, *outputs*, atividades, *outcomes* e o próprio impacto (Santos et al., 2008). Mediante um conjunto de *inputs*, o impacto é o resultado de um processo a médio ou longo prazo,

sendo este o último elo da cadeia (Amaral, 2013). As atividades são realizadas no processo de transformar os *inputs* iniciais nos *outputs*. Por outras palavras, pretende definir-se o que o projeto implementou – atividades – definindo igualmente o produto imediato e mesurável desta/s ação/ões – *outputs* (Onyx, 2014). Ora, estes *outputs* resultam em *outcomes*, sendo estes os resultados diretos e específicos da população alvo, o que se traduz na mudança verificada a curto, médio ou longo prazo (PCAR, 2018).

3. Metodologia

O propósito deste trabalho refere a medição de impacto social da arte visual, enquanto abordagem da EDCG. A proposta de estudo apresentada foi feita no âmbito do projeto EAD-JIG 2.0., que parte de uma parceria entre a ADRA Portugal, a PAR- respostas sociais e a APEVT. Após a descrição do projeto será apresentada a recolha de informação.

3.1.O projeto EAD-JIG 2.0.

O projeto “Expressões d’Arte e Desenvolvimento: Jovens Influencers Globais 2.0” parte de uma parceria entre a ADRA Portugal, a PAR- respostas sociais e a APEVT. A sua prática conta com a segunda edição no ano letivo de 2023/2024, tendo dado seguimento a uma primeira edição no ano letivo de 2022/2023. Salienta-se que na segunda edição, que servirá para a análise neste estudo, o projeto não teve financiamento, ao contrário da primeira edição. No seu desenho, o EAD-JIG 2.0., propõe a combinação entre arte visual, EDCG e *advocacy*. O projeto abrange um conjunto de formações, *workshops* e um concurso artístico. Este último, é concretizado em contexto de sala de aula, onde são criados postais ilustrados (ver Anexo C) e onde os participantes são limitados ao desenho de forma a expressarem os respetivos ODS que pretendem tratar. O projeto destina-se a alunos do 1º, 2º e 3º ciclo para a participação no concurso de criação de postais ilustrados. O acompanhamento desta produção será próximo e estará nas mãos dos professores de EVT, nos diferentes ciclos (ADRA Portugal, s/d a).

3.1.1. Objetivos

O objetivo do projeto, insere-se na promoção da EDCG. Este gera a oportunidade de alertar a comunidade escolar para os desafios globais, conforme a Agenda 2030. Desta forma importa reforçar, especificamente, as três áreas de intervenção, o que refere igualmente a missão do projeto, do EAD-JIG 2.0, conforme o regulamento:

- “A1. No reforço da Educação Desenvolvimento e Cidadania Global no âmbito educativo.
- A2. Na procura de soluções criativas e inovadoras capazes de mobilizar a sociedade e valorizando competências no setor artístico.
- A3. No empoderamento de jovens que irão usar a sua voz transmitindo as suas preocupações e ser influenciadores de políticas”

Na criação dos postais ilustrados os alunos são convidados a representar um grupo temático, isto é, um desafio global, que coincide com um conjunto de ODS. Desta forma, é proposto aos professores que escolham um ou mais grupos para tratar em contexto de sala de aula:

- Grupo Temático (GT) 1: Qualidade de Vida: ODS 1- Erradicação da Pobreza; ODS 2- Erradicação da Fome; ODS 3- Saúde de Qualidade; ODS6- Água e Saneamento
- Grupo Temático 2: Sociedade Justa: ODS 4- Educação de Qualidade; ODS 5- Igualdade de Género; ODS 10- Reduzir as Desigualdades
- Grupo Temático 3: Mundo Seguro: ODS 16- Paz, Justiça e Instituições Eficazes; ODS 17- Parcerias para a Implementação dos Objetivos

Salienta-se que na edição de 2022/2023, o projeto alargava a escolha dos grupos temáticos “Desenvolvimento Sustentável” (ODS 7; ODS 8; ODS 9; ODS 11; ODS 12) e “Nosso Planeta” (ODS 13; ODS 14; ODS 15). A escolha ponderada de deixar de fora os grupos temáticos supracitados na segunda edição do projeto, aparece como consequência para a maioria significativa de postais feitos no âmbito destas duas temáticas. Assim, pretende-se desafiar os participantes a aprender sobre novas áreas temáticas assim como a desenvolver a capacidade de as ilustrar.

3.1.2. A organização implementadora: ADRA Portugal

A ADRA Portugal – Associação Adventista para o Desenvolvimento, Recursos e Assistência – parte representativa da ADRA internacional, desempenha funções em Portugal desde 2000. A ADRA Portugal enquadra a sua missão na capacitação e inspiração de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade (ADRA Portugal, 2022).

Face à sua visão, encontramos descrita como “conseguir um mundo mais justo e sustentável onde as pessoas possam alcançar o bem-estar e viver a vida de forma digna e plena” (ADRA Portugal, 2022, p.9). Ora ao promover a capacitação e o alcance do bem-estar, a ADRA Portugal preocupa-se com a concretização de projetos a longo prazo. Na concretização deste processo, a organização descreve a sua relação próxima e transparente com os seus *stakeholders*, na priorização de parcerias, como descrito no ODS 17- Parcerias para o desenvolvimento.

Para compreender a criação do projeto EAD-JIG, consultou-se o Plano Estratégia 2023-2027, delimitado da ADRA Portugal que apresenta os seguintes eixos de ação (ADRA Portugal, 2024):

- Responsabilidade Social e Ação Social
- Cooperação para o Desenvolvimento e Ação Humanitária
- Educação para o Desenvolvimento e *Advocacy*
- Comunicação e Organização de Recursos

Dos seguintes eixos vale reforçar a relevância, para o projeto, da convergência entre a Educação para o Desenvolvimento e *Advocacy*. No seu website a ADRA Portugal propõe sensibilizar através da educação, de forma a conduzir os seus beneficiários à mudança e ao “desenvolvimento humano sustentável” (ADRA, s/d b). Tal como anteriormente revisto na revisão de literatura, os moldes de EDCG estão, nesta área de intervenção, fortemente presentes e descritos, na defesa de uma ferramenta para a visão crítica do global (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018). Em simultâneo, a área de intervenção relativa à *advocacy*, propõe a defesa de indivíduos sob injustiças sociais, na conceção de influenciar as políticas existentes, para que sejam mais equitativas. As descrições destes eixos de ação não só dão corpo como também legitimidade ao projeto EAD-JIG, sendo que o mesmo cresce sob a base de uma ferramenta de *advocacy* no seio educacional, de forma a chegar ao parlamento português, mas igualmente às consciências individuais na sua forma de olhar para o mundo.

3.2.Recolha de Informação

A pesquisa contou com um primeiro momento que privilegiou a recolha de informação sobre este projeto: o regulamento, quem abrange e objetivos. De seguida, tal como descrito na revisão de literatura, o primeiro passo para medir o impacto social está no esclarecimento dos objetivos (GSG Impact, 2014), em concreto, do projeto EAD-JIG 2.0. No conjunto de reuniões que decorreram, com os representantes das organizações envolvidas, obtiveram-se informações face à calendarização, atividades nos diferentes momentos e em sessões formativas. Por outro lado, foi consultado o *website* da ADRA Portugal e o relatório de medição de impacto do projeto da edição anterior (Albernaz, 2023).

Em segundo lugar, na recolha de dados procurou-se o *feedback* de dois beneficiários significativos: os professores e os alunos. Os beneficiários são o foco do valor social que se pretende acrescentar num projeto, sendo relevante a recolha de dados diretamente com os mesmos, como previamente identificado na revisão de literatura (Peterson et al., 2000). Por outro lado, os resultados deste estudo servem igualmente para dar *feedback* aos próprios beneficiários, demonstrando a relevância da sua participação (Twerky et al., 2010; Hehenberger et al., 2013).

Desta forma, para a recolha de dados junto dos professores, foi elaborado um inquérito por questionário, em formato on-line, via *Qualtrics* (ver Anexo D). A sua distribuição foi feita através do email do projeto, de redes sociais, e um *QRCode* na cerimónia de entrega de prémios do concurso. A distribuição do inquérito por questionário foi alargada a todos os professores que mostraram interesse em participar no projeto EAD-JIG 2.0. (78 professores) partindo da resposta a um formulário que fora distribuído no início do projeto EAD-JIG 2.0. Contou-se com um total de 43 respostas, das quais 35 foram consideradas (n=35), recolhidas entre 29 de abril de 2024 e 3 de junho de 2024. A construção do inquérito por questionário foi realizada em seis blocos que pretendiam a recolha de dados correspondentemente: 1) sociodemográfica; 2) perceção sobre o projeto; 3) perceção sobre o conhecimento adquirido; 4) perceção sobre a arte visual; 5) efeitos da produção de arte visual; 6) reflexão aberta sobre a experiência de produção de arte visual. À exceção do último bloco todas as respostas eram de carácter obrigatório, podendo existir limitações de resposta consoante respostas prévias. Contudo, a análise procurou abranger todas as respostas ainda que os professores não tenham terminado o questionário. Desta forma, é frequente, ao longo do questionário, verificar-se que o número da amostra não corresponde ao número de respostas, indiciando possíveis desistências.

No total foram realizadas 20 questões, das quais três de carácter aberto, nomeadamente no bloco seis, para captar a perceção sobre: a) sugestões de abordagens alternativas à arte visual; b) dificuldades para o professor na utilização da arte visual no âmbito da EDCG; c) dificuldades para o aluno, na perceção de um professor, na utilização da arte visual no âmbito da EDCG. Relativamente ao bloco dois, procurou distinguir-se as diferentes atividades do projeto em que os professores participaram, de forma mais detalhada, sendo este elemento uma base significativa para as perguntas seguintes. Ao mesmo tempo convidava-se os professores a refletir sobre a importância da sua área de ensino, a arte visual, na promoção da temática dos ODS, para diferentes beneficiários: alunos; professores; escola; comunidade. Face ao bloco três, foi usado como referência o

relatório de avaliação de impacto do ano anterior. Nesta pretendeu-se avaliar a percepção sobre o conhecimento, face aos ODS, nos momentos pré e pós projeto. Contudo, o questionário elaborado no seio deste trabalho procurou não só compreender a percepção sobre o conhecimento adquirido face aos ODS como também da EDCG. Esta avaliação teve como base uma escala de Likert na medição: 1) Extremamente mau; 2) Parcialmente mau; 3) Nem bom nem mau; 4) Parcialmente bom; 5) Extremamente bom. De forma intercalada às questões do pré e pós projeto, foi criada uma questão relativa à reflexão sobre o contributo do projeto para adquirir conhecimento face à EDCG e aos ODS, de forma mais direta e clara. Esta pergunta procurou sustentar os resultados obtidos nas respostas face ao pré e pós projeto não deixando o seu resultado como subentendido pela análise. O bloco quatro e cinco, reúnem o conjunto de informações recolhidas na revisão de literatura, sobre a arte visual, de forma a compreender a sua relevância e veracidade no contexto do projeto EAD-JIG 2.0. O uso constante da escala de Likert, em cinco pontos, permitiu a avaliação de um nível, de forma mais detalhada (Campos, 2021), permitindo uma análise igualmente mais ampla.

Quanto à recolha de dados dos alunos salienta-se a limitação para a utilização do mesmo formato, o inquérito por questionário. Sendo o concurso marcado por alunos do 1º, 2º e 3º ciclo, como será discutido posteriormente, compreende-se que os alunos serão menores de idade, necessitando individualmente da autorização do seu Encarregado de Educação para poder participar no inquérito. Em sumário, a análise partiu de duas fontes: a) formulário de submissão (fonte secundária); b) diário de campo (fonte primária). A construção do diário de campo contou com três momentos de observação participante: 1) Cerimónia de Entrega de Prémios; 2) *Workshop de Advocacy* escola 1; 3) *Workshop de Advocacy* escola 2. Esta metodologia define-se por um diário de texto livre (Bryman & Bell, 2019), que procurou encontrar padrões através dos comportamentos observados, num formato genuíno. Salienta-se que foi elaborado e distribuído um Consentimento Informado para proceder com a observação participante (ver Anexo E).

Face à delimitação da amostra, ao contrário dos professores, que preenchiem individualmente os inquéritos submetendo o seu interesse em participar no projeto, não foi considerado como indicador, nos formulários, o número de alunos que participariam no projeto. Esta omissão nos formulários condiciona significativamente a quantificação do universo de alunos que mostram interesse em participar ou efetivamente participaram no projeto, sendo esta uma limitação para a medição de impacto. No Quadro 3.1. encontramos apresentados os quatro momentos que observação participante, indicando a

sua data, horário, número de alunos, ciclo abrangido e denominação. Salienta-se que a presença de alunos do secundário deve-se à atividade em questão não estar incluída no concurso de criação de postais, restrito ao 1º, 2º e 3º ciclo, apesar de ser uma atividade do projeto EAD-JIG. Quanto à denominação pretende-se identificar as diferentes entradas no diário de campo numa correlação com os seus dados, isto é, momento A (ver Anexo F), momento B (ver Anexo G), momento C (ver Anexo H), momento D (ver Anexo I).

Quadro 3.1: Dados sobre os momentos de observação participante para a construção do diário de campo (Fonte: Elaboração Própria)

Momento de Observação	Data	Horário	Nº de Alunos	Ciclos Abrangidos	Denominação
Cerimónia de Entrega de Prémios	15 de maio de 2024	10h-17h	~98 alunos	1º, 2º e 3º ciclo	Entrada no Diário de Campo: Momento A
<i>Workshop de Advocacy 1</i>	4 de junho de 2024	10:30h-12:30h	~ 24 alunos	Secundário	Entrada no Diário de Campo: Momento B
	4 de junho de 2024	14:30h-16:30h	~26 alunos	3º ciclo	Entrada no Diário de Campo: Momento C
<i>Workshop de Advocacy 2</i>	6 de junho de 2024	14:30h-16:30h	~32 alunos	2º e 3º ciclo	Entrada no Diário de Campo: Momento D

Para além da observação ser participante, permitindo uma dinâmica direta com os beneficiários, O projeto integrou-me como parte ativa. Desta forma, permitiu-me participar nos momentos das formações aos professores, ter o papel de júri no concurso de postais ilustrados, ser oradora na cerimónia de entrega de prémios e formadora em dois momentos de *workshop de advocacy*.

3.2.1. Descrição da amostra: professores

No seio do inquérito por questionário público foi possível a recolha de 43 respostas. Contudo, só serão consideradas 35 respostas. Esta exclusão deve-se ao facto de 8 respostas serem o preenchimento exclusivo da análise sociodemográfica. Assim consideram-se para esta análise 35 respostas (n=35). Desta forma, na totalidade do universo de 78 professores, concretizou-se uma amostra de 35 professores, isto é, uma aproximação de 45% do universo total de professores que preencheram o formulário afirmando a sua participação no projeto EAD-JIG 2.0.

Análise Sociodemográfica:

Na presente amostra, foram colocadas 4 perguntas de cariz sociodemográfico, das quais, pela ordem correspondente: a) Idade b) Género c) Região onde ensina no ano letivo de 2023/2024 d) Habilitações Escolares. Partindo destas questões, apurou-se que 80% dos inquiridos são do sexo feminino (n=28) enquanto 20% são do sexo masculino (n=7). Relativamente ao grupo etário, denota-se uma predominância no intervalo de 45-54 anos, correspondendo a 43% (n=15). Contudo, face aos restantes 57% (n=20) destaca-se uma pluralidade de faixas etárias.

Quanto às habilitações escolares denota-se uma maioria de inquiridos que completaram a Licenciatura, perfazendo estes 63% (n=22) da totalidade. Os restantes valores apresentam 26% (n=9) de inquiridos com mestrado, seguido de 9% (n=3) com pós-graduação.

No interesse de identificar a área de ensino do professor, isto é, do inquirido, foi colocada a questão face ao ano letivo vigente, 2023/2024. As respostas apresentam que 31% (n=11) ensinam na Área Metropolitana de Lisboa, enquanto 26% (n=9) ensinam na região Norte, destacando-se igualmente 23% (n=8) que ensinam na zona Centro. Destaca-se que todas as regiões foram representadas no seio do inquérito por questionário.

Participação no projeto

Neste seguimento, foram colocadas questões que abordam de forma mais específica o projeto, EAD-JIG 2.0, pretendendo classificar os inquiridos face aos seguintes indicadores: a) Ciclo com o qual participaram no projeto; b) Atividades do projeto que participaram; c) Grupo Temático abordado. Destaca-se que em qualquer uma destas questões era permitida a resposta múltipla. Ainda neste bloco de questões foi colocado aos inquiridos o desafio de classificarem, numa escala de 1 a 5, a importância

do projeto para os diferentes beneficiários. Quanto à qualidade com que o professor participou no projeto, face ao ciclo que leciona, nota-se um equilíbrio de respostas. Sublinham-se 47% (n=16) de professores que apresentaram o projeto ao 2º ciclo; 38% (n=13) do 3º ciclo; e 24% (n=8) do 1º ciclo. Numa vantagem notória para responder à questão de partida, face às atividades participadas, destaca-se que 85% (n=29) dos inquiridos participaram na criação de postais ilustrados (Concurso artístico). Igualmente com uma percentagem significativa apresenta-se a participação em *workshops* artísticos e temáticos, contando com 65% (n=22), sendo que os *workshops* de *advocacy*/exposições temáticas concretizam o valor de 24% (n=8). No que diz respeito aos Grupos Temáticos abordados, recorde-se: a) GT1 Qualidade de Vida b) GT2 Sociedade Justa c) GT3: Mundo Seguro. Destacou-se que os Grupos Temáticos 1 - 74% (n=25) - e GT2 - 65% (n=22) - foram fortemente abordados, com apenas 3 inquiridos de diferença; sendo que o grupo temático 3 contou com menor abordagem, perfazendo 35% (n=12).

4. Apresentação e Análise de resultados

4.1. Construção de uma matriz de teoria da mudança

Com base na informação descrita previamente, segue-se a construção de uma matriz de teoria da mudança, apresentada no Quadro 4.1.. Tal como apurado na revisão de literatura, esta irá dar corpo à matriz de modelo lógico, sendo uma construção que facilitará a medição de impacto (PCAR 2018). Salienta-se igualmente que a matriz tem por base o relatório de avaliação de impacto da primeira edição do projeto EAD-JIG, realizada por Albernaz (2023, p.11), que apresentou igualmente uma matriz de Teoria da Mudança. A matriz de Teoria da Mudança para os *stakeholders*, Alunos e Professores, descreve um processo estruturado para alcançar impactos significativos a médio e longo prazo. O objetivo final (Impactos), descrito através do Objetivo 4 (O4), é a tomada de ação sobre as temáticas discutidas, resultante da mudança de comportamentos sociais. Para atingir este objetivo, são definidos *Outcomes* de curto prazo, como o reforço da EDCG (O1), a procura por soluções criativas e inovadoras que mobilizem a sociedade e valorizem competências artísticas (O2), e o empoderamento dos jovens para que usem suas vozes como influenciadores de políticas (O3). Os *Outputs* esperados incluem o aumento de competências, conhecimento e criatividade entre os participantes. As atividades planeadas envolvem ações dinâmicas e informativas sobre os ODS e EDCG, bem como a aceitação e adesão das escolas, professores e alunos. Os *Inputs* necessários para a implementação do projeto incluem a colaboração de organizações como ADRA Portugal, PAR - respostas sociais, APEVT e outros parceiros do projeto.

Quadro 4.1.- Matriz de Teoria da Mudança (Fonte: Elaboração Própria)

<i>Stakeholders: Alunos e Professores</i>	
Impactos (de médio/longo prazo)	O4 Tomada de ação sobre as temáticas discutidas resultante da mudança de comportamentos sociais.

Outcomes (indiretos de curto prazo)	<p>O1 Reforçar a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no âmbito educativo.</p> <p>O2 Procurar soluções criativas e inovadoras capazes de mobilizar a sociedade valorizando competências no setor artístico.</p> <p>O3 Empoderar jovens que irão usar a sua voz transmitindo as suas preocupações e ser influenciadores de políticas</p>
Outputs	<ul style="list-style-type: none"> • Mais Competências • Mais Conhecimento • Mais Criatividade
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades dinâmicas e informativas quer sobre as temáticas dos ODS e EDCG, quer sobre a ação artística (visual); • Aceitação por parte das escolas.
Inputs	<ul style="list-style-type: none"> • ADRA Portugal, PAR- respostas sociais, APEVT; • Parceiros do projeto.

4.2. Construção de uma matriz do modelo lógico

Após ser apresentada a matriz de Teoria da Mudança, que “coloca a lógica ao modelo lógico” (PCAR 2018, p. 1), segue-se uma matriz de Modelo Lógico. Esta matriz pretende ser mais descritiva e apresentar a recolha de dados elaborada ao longo deste projeto. A sua realização, tal como sugere a revisão de literatura, foi feita ao longo de um período extenso, de forma a não colocar em risco a sua legitimidade (PCAR, 2018), nomeadamente entre 12 de dezembro de 2023 até 6 de junho de 2024. A matriz teve como base a construção sugerida pela Fundação W.K. Kellogg (1998), que define a lógica: planejar, implementar e agir. De forma clara, inicialmente foi feito o planeamento de recursos e atividades a realizar, de seguida a implementação que resulta num conjunto de *outputs*, finalizando com uma avaliação e monitorização de resultados que esclarecem os *outcomes* e um impacto expectável. O modelo lógico apresenta uma breve descrição dos indicadores e as metas em análise, bem como as fontes onde foram retiradas e analisadas. Com base nestes dados é executada uma descrição das diferentes fases do *framework*, que

partem da sua conexão para garantir resultados. A análise do projeto resultou assim no seguinte modelo lógico, apresentada no Quadro 4.2.:

Quadro 4.2.- Matriz De Modelo Lógico (Fonte: Elaboração Própria)

Modelo Lógico	Descrição	Indicadores e Metas	Fontes
Impacto	Para os <i>Stakeholders</i> Beneficiários: - Consciencialização - Ação	- Melhoria significativa na consciencialização para as questões globais; - Melhoria na participação na comunidade global.	- Inquérito por Questionário
<i>Outcomes</i>	Para os <i>Stakeholders</i> Beneficiários: - Conhecimento - Pesquisa	- 85% dos professores concorda que o projeto ‘contribuiu muito’ para o conhecimento sobre a EDCG. - 78% dos professores concorda que o projeto ‘contribuiu muito’ para o conhecimento sobre os ODS - Melhoria na capacidade de discussão sobre as temáticas abordadas; - Melhoria na iniciativa de pesquisar mais sobre a EDCG e os ODS.	- Inquérito por Questionário - Diário de Campo
<i>Outputs</i>	<u>Capacitação dos Jovens; Formação dos Professores, através de:</u> - 4 <i>Workshops</i> artísticos e temáticos (Formações) - 278 Postais entregues	KPI’S do Projeto	-Inquérito por Questionário - Diário de Campo - Formulários

	- Cerimónia de Entrega de Prémios (15 alunos premiados). - 3 <i>Workshops</i> de <i>advocacy</i> e exposições temáticas		
Atividades	- <i>Workshops</i> artísticos e temáticos (Formações); - Concurso Artístico; - Cerimónia de premiação; - Exposições temáticas; - <i>Workshops</i> de <i>advocacy</i> .	As atividades foram realizadas na sua totalidade.	- Presença nas diferentes atividades; - Registo de gravação dos <i>workshops</i> formativos - Formulários de Presença
Recursos <i>Inputs</i> :	- Promotores (ADRA, APEVT, PAR) - Parceiros (Faber- Castell) - Escolas - Infraestruturas	-Gestão e organização adequadas	- Presença em Reuniões - Emails do projeto

4.2.1. Recursos (*Inputs*)

Inicialmente é importante fazer uma análise dos recursos disponibilizados para o decurso do projeto. Estes recursos definem-se por todos os capitais mobilizados, como o capital económico, social, humano e produtivo. Para que esta análise possa ser concretizada com maior clareza, foi realizada uma análise de *stakeholders* (Figura 4.1.):

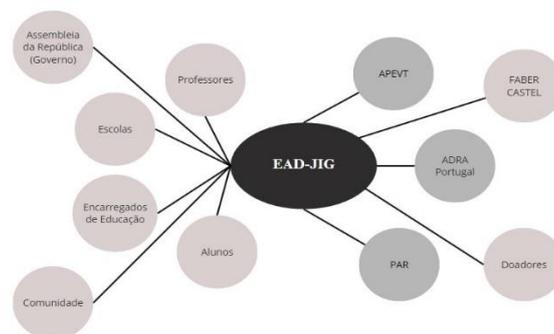


Figura 4.1.: Análise de *stakeholders* do Projeto EAD-JIG 2.0 (Fonte: Elaboração Própria)

Com base nesta análise é possível destacar um conjunto de recursos humanos especializados, com diferentes funções no projeto. Por um lado, a ADRA Portugal e a PAR- respostas sociais, responsáveis pelo conhecimento teórico sobre a EDCG e os ODS, e por outro a APEVT, que garantiu o conhecimento técnico sobre as práticas artísticas. Classificamos assim estes três, apresentados na Figura 4.1 com a cor cinza, como os promotores do projeto. A Faber Castell é considerada como *stakeholder* na camada de parceria, visto que esteve responsável pelo material e os prémios para os vencedores do concurso artístico. Ao contrário da edição passada, o projeto não contou com uma fonte de financiamento por parte do Instituto Camões. Assim, apesar de não serem mencionados com particular relevância os recursos financeiros, são considerados doadores como um elemento que contribui para a concretização do projeto na sua segunda edição, os quais não serão especificados por falta de dados. De seguida, destaca-se o conjunto de elementos que se atribui o estatuto de beneficiário, tal como os professores, os alunos, e até mesmo os encarregados de educação que participaram nos projetos no momento da exposição dos postais ilustrados e da cerimónia de entrega de prémios. A proximidade do centro, apresentada na Figura 4.1., é propositada, representando os *stakeholders* que foram auscultados nesta análise. A distância dos restantes elementos demonstra o contacto tido com o *stakeholder* em questão. Por fim, ao nível institucional apresenta-se o nível político e educacional. Nesta última inserem-se as escolas, onde os trabalhos foram expostos e onde foi concordada a adoção do projeto em contexto de sala de aula. Quanto ao nível político, destaca-se a assembleia da república, órgão para o qual se destinam os *workshops* de *advocacy* para os quais serão enviados postais ilustrados.

4.2.2. Atividades/ Ações

Para cumprir os objetivos do projeto projetaram-se um conjunto de atividades que variavam entre a prática e teoria. Esta planificação resultou num cronograma com as diferentes atividades pensadas e consequentemente uma calendarização das mesmas. Este processo foi conseguido no decorrer de uma reunião presencial a 24 de janeiro de 2024. Segue-se uma breve apresentação dos momentos discutidos, e uma calendarização inicial (Figura 4.2.), bem como a calendarização feita posteriormente (ver Anexo J):

- *Workshops* artísticos e temáticos (Formações);
- Concurso Artístico;
- Cerimónia de premiação;

- Exposições temáticas;
- *Workshops de advocacy*;

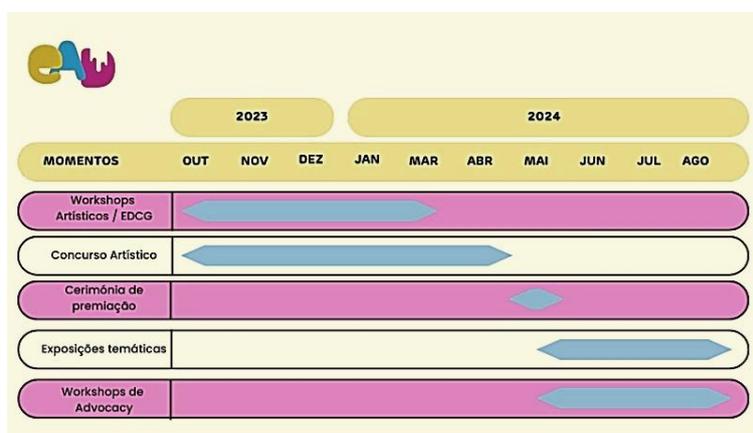


Figura 4.2.: Cronograma de Atividades do projeto EAD-JIG 2.0. (Fonte: Reuniões do projeto EAD-JIG 2.0.)

4.2.3. Outputs

No seguimento das atividades planejadas foram obtidos um conjunto de resultados mensuráveis – *outputs*. Para este fim, importa resumir o conjunto de momentos que aconteceram, efetivamente, no decorrer do projeto, descrevendo concretamente a data em que a atividade foi realizada, através da calendarização apresentada na Figura 4.3:

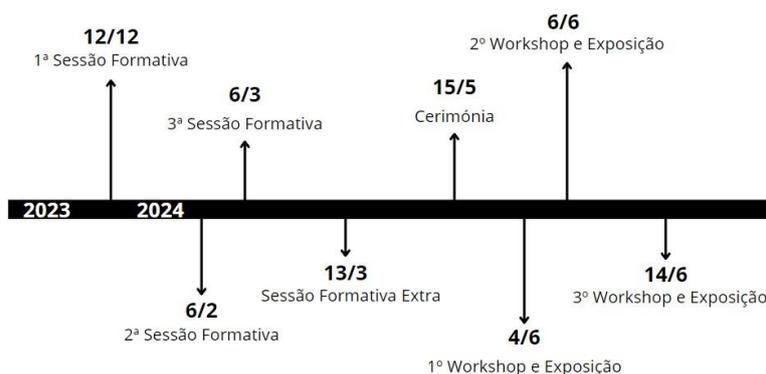


Figura 4.3: Calendário das atividades realizadas no projeto EAD-JIG 2.0. (Fonte: Elaboração Própria)

A proposta do projeto agia em conformidade com os objetivos relatados no ponto 3.1.1.. Para consolidar os resultados alcançados, foi desenvolvido uma análise dos *Key Performance Indicators* (KPI) do projeto (Quadro 4.3). Nesta considerou-se quantificar

as atividades anteriormente descritas, isto é, quantos professores demonstraram interesse em participar inicialmente no projeto, nº de professores que participaram na criação de postais ilustrados, nº de formações dadas, nº de postais foram entregues, nº de postais foram premiados, nº de escolas que expuseram os trabalhos e nº de turmas que beneficiaram de *workshops de advocacy*.

Quadro 4.3.- KPI do Projeto EAD-JIG 2.0. (Fonte: Elaboração Própria)

KPI's
<ul style="list-style-type: none"> • 78 professores que se propuseram a participar no projeto; • 22 professores que participaram na criação de postais ilustrados; • 4 formações temáticas, equivalente a 8 horas, sobre a EDCG e os ODS; • 279 postais ilustrados entregues; • 15 postais premiados; • 3 escolas que expuseram os trabalhos para a comunidade escolar; • 9 turmas que foram beneficiários de <i>workshops de advocacy</i>;

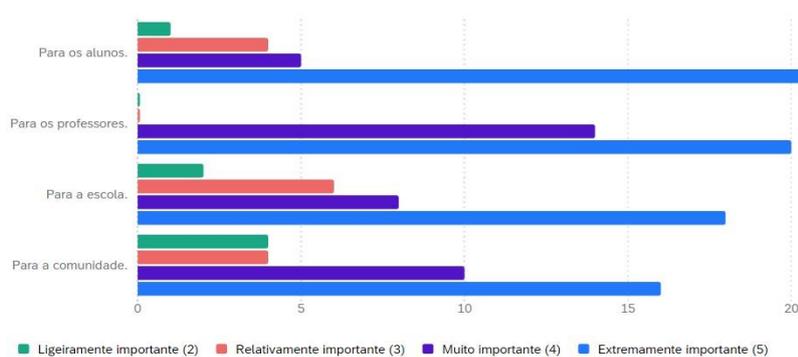
4.2.4. Outcomes

Tal como foi apresentado na revisão de literatura, assume-se por *outcomes* o conjunto de mudanças no sistema social, que são esperadas ou inesperadas (Olsen & Galimidi 2008). Neste sistema social incluem-se, concretamente, os beneficiários, sendo estes o principal alvo desta análise, visto que garantiram a mensuração dos *outcomes* através do seu *feedback*. Salienta-se que os *outcomes* dizem respeito à mudança gerada, isto é, ao efeito causado nos *stakeholders*, em consequência do projeto, a curto e médio prazo (Charity Finance Group Institute of Fundraising, 2012). Nesta análise, respeitando a revisão de literatura, serão avaliados os *outcomes* com base nos objetivos do projeto, isto é: a) Reforçar a Educação Desenvolvimento e Cidadania Global no âmbito educativo. b) Procurar soluções criativas e inovadoras capazes de mobilizar a sociedade e valorizando competências no setor artístico; c) Empoderar os jovens para usar a sua voz transmitindo as suas preocupações e ser influenciadores de políticas.

4.2.4.1. Objetivo 1: Reforçar a Educação Desenvolvimento e Cidadania Global no âmbito educativo

Na resposta ao inquérito por questionário, os professores foram desafiados a classificar a importância do projeto para os diferentes beneficiários (Quadro 4.4.): a) alunos; b) professores; c) escola e d) comunidade. Esta reflexão é proposta para se verificar o efeito deste projeto numa consideração futura, ao analisar a sua viabilidade e importância para os diferentes beneficiários. Para esta questão, recorreu-se a uma escala de Likert, de 1 a 5, sendo 1 ‘sem qualquer importância’ e 5 ‘extremamente importante’. Esta pergunta contou com a resposta de 34 professores (n=34), o que apresenta a desistência de 1 professor neste momento do questionário. O resultado que se apresentou mais positivo foi o dos professores, numa média de 4,59; onde se denota que a resposta mínima de 4, ao contrário dos restantes indicadores onde a resposta mínima é 2. O resultado apresentado mais baixo será para a importância para a comunidade, com a média de 4,12; sendo contabilizados quatro inquiridos que consideram ligeiramente importante (2). Quanto aos alunos destaca-se uma média de 4,53 - a segunda média mais alta - enquanto para a escola a média é de 4,24.

Quadro 4.4.- Respostas à questão Q8 do questionário (Fonte: Qualtrics)



4.2.4.1. Objetivo 2: Procurar soluções criativas e inovadoras capazes de mobilizar a sociedade e valorizando competências no setor artístico

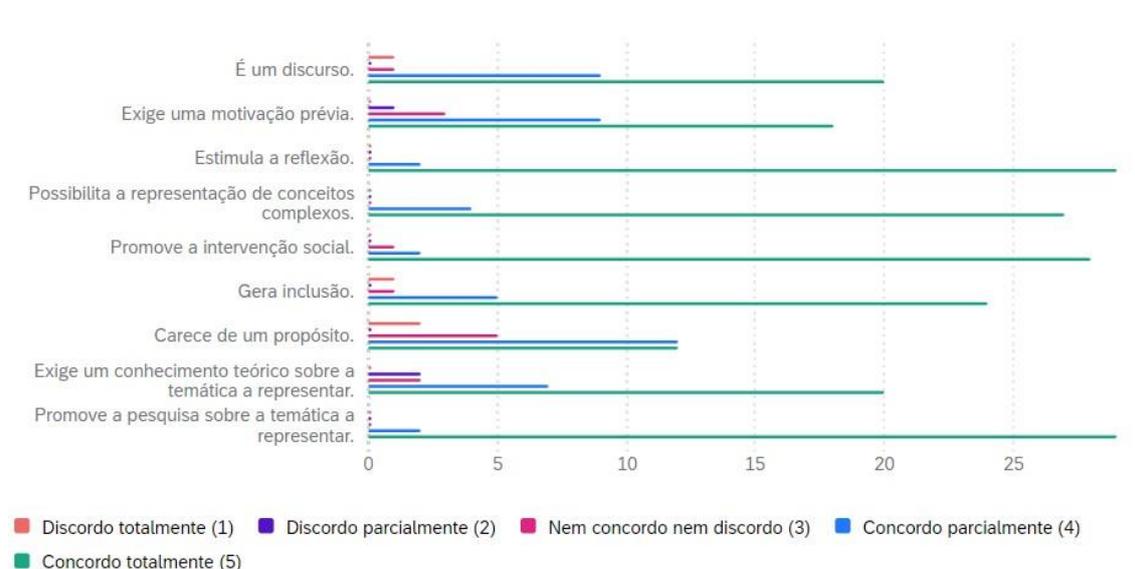
Tendo em conta objetivo 2, verificou-se a relevância deste projeto enquanto alternativa criativa para mobilizar a sociedade. Desta forma são considerados para efeito de análise:

1) as características da arte visual e 2) a percepção sobre o conhecimento gerado.

Características da Arte Visual

Para que se compreenda os possíveis efeitos da arte visual, considerou-se importante compreender a forma como os professores a caracterizam e identificar possíveis discordâncias. Assim, foi elaborado um bloco de questões que apelavam à reflexão sobre a arte visual enquanto ferramenta, com base na revisão de literatura. Salienta-se que neste bloco de perguntas a amostra foi reduzida a 31 (n=31) professores de uma totalidade de 35 (n=35), correspondendo a quatro desistências do questionário, nesta questão. Numa escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 ‘discordo totalmente’ e 5 ‘concordo plenamente’, abordaram-se as seguintes alíneas (Quadro 4.5): A arte visual a) É um discurso; b) Exige uma motivação prévia; c) Estimula a Reflexão; d) Possibilita a representação de conceitos complexos; e) Promove a intervenção social; f) Gera inclusão; g) Carece de um propósito; h) Exige um conhecimento teórico sobre a temática a representar e i) Promove a pesquisa sobre a temática a representar. As alíneas com maior consenso são: ‘c) Estimula a reflexão, com uma média de 4,94’; ‘i) Promove a pesquisa sobre a temática a representar, com uma média de 4,94’ e ‘d) Possibilita a representação de conceitos complexos’, com a média de 4,87. Apesar de a alínea ‘e) Promove a intervenção social’, ponderar a mesma média que a alínea d), denota-se que os inquiridos apresentaram para esta última alínea uma resposta mínima de 3 ‘Nem concordo nem discordo’. Esta resposta contrasta com as alíneas anteriormente citadas com uma média mais elevada - c) i) d) - visto que a resposta mínima fora de 4 ‘Concordo Parcialmente’. Face à alínea menos consensual, destaca-se a alínea ‘g) Carece de um propósito’, com uma média de 4,03, sendo que apresenta menor número de respostas de 5 ‘Concordo Totalmente’ (n=12) e simultaneamente maior número de respostas ‘Discordo totalmente’ (n=2).

Quadro 4.5.- Respostas à questão Q15 do questionário (Fonte: Qualtrics)



Do ponto de vista do terreno, onde se observou os alunos envolvidos no projeto, foi possível, através da observação participante, recolher dados sobre a perspetiva dos alunos. Assim, no decorrer de uma das formações de *advocacy*, foi possível verificar que um grupo de alunos dava legitimidade à opção ‘a) É um discurso’; pela forma como optavam pela versão desenhada face à versão escrita. Como anotado em um dos momentos do diário de campo, as alunas não só sentiam maior facilidade em se expressarem por desenhos, em oposição às palavras, como refutavam as indicações de escrever uma mensagem para um partido político, pedindo à organização do projeto para o fazer de forma ilustrada, de forma a passar a sua mensagem.

“Um grupo de alunas questionou-nos se em vez de escreverem poderiam fazê-lo, novamente, através de desenhos. Ao contrário de outros alunos em que a atividade foi entendida como um aborrecimento, pedindo para copiarem os *templates* que ajudavam a construir o postal, este grupo de alunas mostrava-se bastante concentrado e entusiasmado com a atividade, ao optar por este mecanismo.”

(Entrada no Diário de Campo C – ver Anexo H)

Face à alínea ‘d) Possibilita a representação de conceitos complexos’; que foi consentida por parte dos professores, destaca-se um momento da cerimónia de entrega de prémios do projeto, onde esta alínea gerou maiores dúvidas (ver Anexo K e L). Esta discordância reflete o contexto em que o projeto está inserido, nomeadamente o seu

público-alvo: crianças. A representação em formato de arte visual destaca aqui a sua primeira limitação, sendo que ao ser representada de forma literal, perde a dimensão da causa e gera representações comuns e pouco criativas.

“Notou-se que mesmo não tendo sido abordada a temática da sustentabilidade, no contexto do concurso, os alunos desenham-na de uma forma semiautomática. Contudo, passam pela representação básica e entendida de forma universal. Os desenhos eram praticamente iguais, caso o ODS fosse o mesmo, aludindo muito à utilização de símbolos. Por exemplo, caso o tema fosse a igualdade de género, era frequente a utilização dos símbolos do sexo masculino e feminino. Por outro lado, caso o tema fosse vida terrestre, representavam-se árvores, ou vida marinha, desenhavam-se peixes. A ilustração de mundos era talvez a mais frequente.”

(Entrada no Diário de Campo A – ver Anexo E)

Esta alínea relaciona-se diretamente com a alínea anterior, c) Estimula a Reflexão; e igualmente com a alínea h) Exige conhecimento teórico sobre a temática a representar; na medida em que os alunos tendiam a representar as temáticas na visão que já detinham sobre a mesma, podendo seguir imagens estereotipadas, como foi verificado em três postais ilustrados. Esta reflexão foi ponderada, com maior ênfase, no decorrer dos *workshops*, em momento da cerimónia de entrega de prémios, como consta no diário de campo.

Duas alunas, ao serem convidadas a representar um dos ODS, questionaram se o podiam fazer desenhando concretamente a imagem do ODS. A professora interrompeu esta ação pedindo-lhes para serem criativas, isto é, “transmitirem uma narrativa”: contar uma história com o desenho. As alunas ao serem confrontadas com esta sugestão deram asas ao pensamento e fizeram como lhes foi pedido, discutindo, questionando e mudando de ideias. A professora apresentou este exemplo para retratar que o público-alvo deste projeto, as crianças, são muito literais, representando o mundo da forma como o vêem: de forma simples.”

(Entrada no Diário de Campo A – ver Anexo E e M)

Outra ideia relevante para a análise diz respeito à alínea ‘f) Gera inclusão’. Esta alínea pode pender para o exemplo dado na alínea a), sendo que se subentende que a passagem de uma mensagem deve ser confortável em qualquer um dos formatos. No

entanto, no decorrer de uma formação de *advocacy*, é possível destacar outra vertente desta mesma, relativamente às limitações sociais apresentadas por alunos participantes deste projeto.

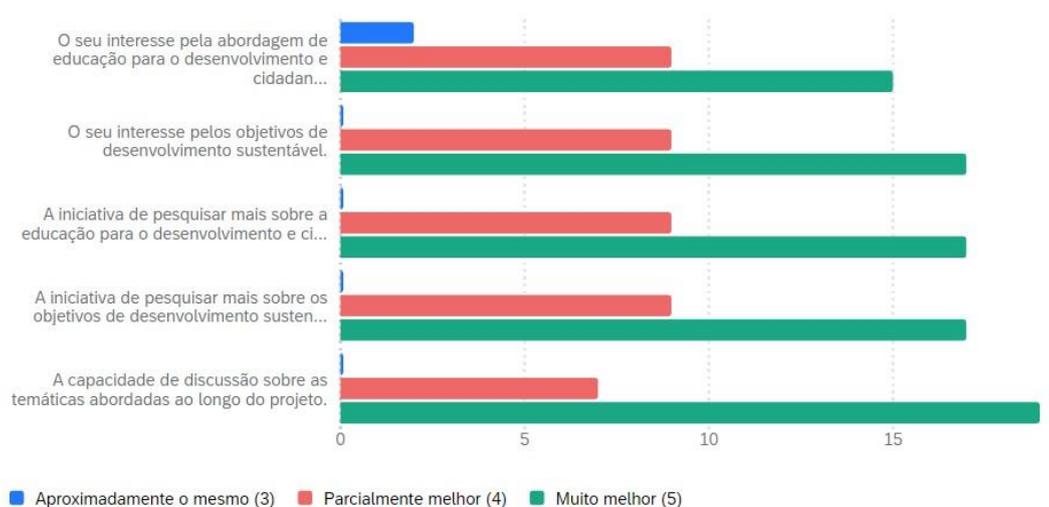
“Num tom de sussurro, comenta connosco que a aluna que o criou apresenta bastantes dificuldades sociais, em expressar-se e comunicar com os demais colegas. Refletiu ainda que este projeto se enquadrava melhor na sua zona de conforto à expressão, sendo que a aluna desenvolvera muita facilidade criativa e utiliza esta ferramenta para se manifestar. Aquele comentário moveu-nos, visto que o desenho em particular dizia tanto e de forma tão direta.”

(Entrada no Diário de Campo D – ver Anexo I)

Perceção sobre o conhecimento gerado

Ainda no seguimento do inquérito por questionário, elaborado exclusivamente para professores, foram abordadas questões relativas à produção de postais ilustrados. Este bloco do inquérito, destinou-se somente aos inquiridos que participaram na atividade ‘Concurso artístico/ criação de posters ilustrados’, isto é, apenas para 29 inquiridos, sendo que esta questão (Q17) foi respondida por 26 professores (n=26). Com base na revisão de literatura, nesta questão os inquiridos são confrontados com um conjunto de alíneas que devem classificar, numa escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 ‘muito pior’ e 5 ‘muito melhor’, quanto aos efeitos de interesse, iniciativa e capacidade de discussão (Quadro 4.6): a) O seu interesse pela abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global; b) O seu interesse pelos ODS; c) A iniciativa de pesquisar mais sobre a educação para o desenvolvimento e cidadania global; d) A iniciativa de pesquisar mais sobre os ODS; e) A capacidade de discussão sobre as temáticas ao longo do projeto. Face aos resultados destaca-se que a alínea e) que questionava a capacidade de discussão, gerou um resultado mais positivo, ponderando uma média de 4,73. Face ao interesse pelas diferentes abordagens, enfatiza-se que apesar de não ser uma diferença significativa, a média aponta para um interesse superior sobre os ODS, isto é, a alínea b), com uma média de 4,65, do que sobre a EDCG, ou seja, a alínea a), com uma média de 4,50. Sobre a iniciativa de pesquisar, ambas as abordagens, ou seja na consideração das alíneas c) e d), registaram a média semelhante de 4,65.

Quadro 4.6.- Respostas à questão Q17 do questionário (Fonte: Qualtrics)



Foi igualmente considerado, no bloco 3 o conhecimento teórico, através de um conceito específico, que os inquiridos detêm em dois momentos: o pré e o pós projeto - EAD- JIG 2.0. Este conhecimento refere duas noções (abordadas no contexto do projeto): a) Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; b) Objetivos de Desenvolvimento Global. De forma a definir de forma mais clara a influência do projeto para a diferença entre o pré e pós projeto, os inquiridos foram questionados diretamente, numa terceira pergunta, face à contribuição do projeto para o conhecimento do conceito em questão. A construção destas alíneas teve como referência o Relatório de Impacto da edição anterior (Albernaz, 2023).

Relativamente à EDCG, partiu-se de uma escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a ‘Extremamente mau’ e 5 ‘Extremamente bom’, os inquiridos especificam que a perceção sobre o seu conhecimento previamente ao projeto como 48% (n=16) ‘Extremamente bom’; 36% (n=12) ‘Parcialmente bom’; 12% (n=4) ‘Nem bom nem mau’; 3% (n=1) ‘Parcialmente mau’. A ponderação de média dos resultados obtidos, face à escala de 1 a 5, é assim igual a 4.3. Com base na mesma escala, contudo, calculando o momento após o contacto com o projeto EAD-JIG 2.0. destacam-se os seguintes resultados: 48% (n=16) ‘Extremamente bom’; 45% (n=15) ‘Parcialmente bom’; 6% (n=2) ‘Nem bom nem mau’. Calculando a média destes valores, conforme a escala de 1 a 5, obtemos o valor de 4.4. Quando questionados sobre a contribuição do projeto para o conhecimento teórico deste conceito, com base na escala de 1 a 5, sendo 1 ‘não contribuiu’ e 5 ‘contribuiu muito’: 85% (n=28) relatou que ‘Contribuiu muito’; 12% (n=4) que ‘Contribuiu levemente’; e 3%

(n=1) que ‘Nem pouco nem muito’. Estes valores referem uma maioria significativa que atribuem ao projeto um forte contributo face à percepção sobre o conhecimento gerado nesta temática.

Face aos ODS, apoiado pela mesma escala das questões anteriores, isto é, de 1 a 5, sendo 1 ‘Extremamente mau’ e 5 ‘Extremamente bom’, face ao momento prévio ao projeto, os professores relatam o seu conhecimento sobre os ODS da seguinte forma: 44% (n=14) ‘Extremamente bom’; 44% (n=14) ‘Parcialmente bom’; 13% (n=4) ‘Nem bom nem mau’. Ao calcular a média, de acordo com a escala de 1 a 5, obtém-se o valor de 4.2. Face ao momento após o projeto, os resultados recolhidos são: 63% (n=20) ‘Extremamente bom’; 31% (n=10) ‘Parcialmente bom’; 3% (n=1) ‘Nem bom nem mau’; e 3% (n=1) ‘Parcialmente mau’. Passando pelo mesmo processo de cálculo de média, o valor atingido é de 4.4. Ao serem questionados diretamente pelo contributo do projeto, no entanto relativamente à sua percepção sobre o conhecimento teórico obtido face à noção de ODS, utilizou-se novamente a escala de 1 a 5, sendo 1 ‘não contribuiu’ e 5 ‘contribuiu muito’. Assim, observa-se os seguintes resultados: 78% (n=25) revela que ‘Contribuiu muito’; 19% (n=6) que ‘Contribuiu levemente’; e 3% (n=1) que ‘Nem pouco nem muito’. Tal como os resultados supracitados, a maioria significativa destaca uma contribuição forte do projeto para a aprendizagem desta temática.

Voltando à observação participante que procurou a perspetiva dos alunos, tentou verificar-se, de forma genuína, a correspondência entre o conceito de ODS e a sua definição. Denotou-se uma dificuldade abrangente na definição do propósito ou explicitação do seu conteúdo. No entanto, no seu formato visual, os ODS eram facilmente identificados, inclusive ao descrevê-los individualmente. Verificou-se, a diferença de capacidade a discutir este conceito entre alunos que participaram na criação de postais ilustrados, face a alunos que não participaram nessa atividade do projeto (ver Anexo O e P). Contudo, não se atribui a responsabilidade total ao projeto EAD-JIG. Nos diversos momentos de contacto com os professores verificou-se que esta temática está efetivamente presente no programa educativo. Por outro lado, foi possível verificar a presença de cartazes com os ODS nas duas escolas onde se realizou o diário de campo. Esta ideia clarifica a facilidade dos alunos de identificar o formato visual dos ODS, contudo a dificuldade recorrente em conceptualizá-los.

4.2.4.3. Objetivo 3: Empoderar os jovens para usar a sua voz transmitindo as suas preocupações e ser influenciadores de políticas.

No objetivo 3 importou recolher dados sobre os alunos que participaram no projeto, de forma a compreender se a arte visual é uma ferramenta para a comunicação política. Este foi concretamente o mote dos *workshops* de *advocacy*, que resultaram em três momentos: 1) análise dos postais ilustrados face à sua mensagem e ODS correspondente; 2) *brainstorming* de frases relativas aos ODS, destinadas aos órgãos políticos; 3) escrita de um postal para a assembleia da república para um partido à escolha. As atividades possibilitaram uma distinção clara dos participantes do projeto EAD-JIG 2.0. face aos alunos que contactavam com o projeto apenas no momento do *workshop* de *advocacy* (ver Anexo N). No primeiro momento, onde eram analisados os postais ilustrados, denotava-se uma tendência para os alunos que não participaram no projeto comentarem a estética do postal ao invés da mensagem que este tentava passar. Por outro lado, denota-se maior reflexão por parte dos alunos que tinham participado na construção de postais ilustrados. O mesmo se denotou no segundo momento de *brainstorming*, onde a criatividade fluía mais facilmente por parte dos alunos que participaram na construção dos postais. Relativamente à atenção prestada ao conteúdo dos postais, denotou-se uma coesão de grupo gerada pelo ânimo de pertença, onde se insere um vencedor.

Destacam-se duas tendências: a busca pelos trabalhos dos colegas que lhes são mais próximos, quer da mesma turma quer da mesma escola, favorecendo um ambiente de orgulho coletivo, de conversas e de reconhecimento do seu valor. Por outro lado, comentam-se trabalhos da mesma categoria tentando perceber o porquê de terem vencido, numa discussão de mérito ou sorte.

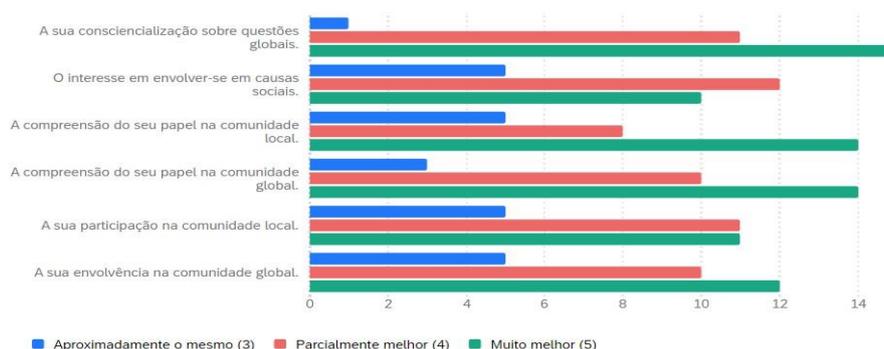
(Entrada no Diário de Campo A – ver Anexo E)

Ao serem convidados a refletir sobre uma potencial frase impactante relativa aos ODS, os alunos demonstraram na sua generalidade a necessidade de abranger o tema na sua totalidade. Esta intenção resultou num conjunto de frases mais básicas que, consoante o grupo de ODS escolhido, demonstravam os temas com maior profundidade de pesquisa e de maior interesse para os alunos. Ora, esta tendência já outrora tinha sido refletida nas reuniões que culminaram na escolha dos vencedores do projeto, onde se destaca a visão estereotipada e imediata dos ODS.

4.2.5. Impacto expectável

No seguimento do inquérito por questionário, elaborado para os professores, foram abordadas questões relativas à produção de postais. Este bloco do inquérito, destinou-se somente aos inquiridos que participaram na atividade ‘Concurso artístico/ criação de posters ilustrados’, isto é, apenas para 29 inquiridos. Contudo, a Q16 foi respondida apenas por 27 professores (n=27) inquiridos, devido ao término do questionário, nesta questão, por dois professores. Nesta questão, construída com base no Relatório de Impacto da edição anterior (Albernaz, 2023), são discutidos, através de uma escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 ‘muito pior’ e 5 ‘muito melhor’, os efeitos da criação de postais sobre indicadores como a consciencialização, o interesse, a compreensão e a participação. As alíneas sobre “O efeito sentido nas dimensões” são (Quadro 4.7.): a) A sua consciencialização sobre questões globais; b) O interesse em envolver-se em causas sociais; c) A compreensão do seu papel na comunidade local; d) A compreensão do seu papel na comunidade global; e) A sua participação na comunidade local e f) A sua envolvimento na comunidade global. Relativamente aos resultados é possível distinguir dois padrões: consciencialização, considerando as alíneas a) c) d), e ação, considerando as alíneas b) e) e f). As alíneas relativas à ação, apresentam resultados mais baixos, correspondentemente: b) com uma média de 4,19; alínea e) com a média de 4,22; e alínea f) com a média de 4,26. Salienta-se que a alínea com a ponderação mais baixa é a b) ‘o interesse em envolver-se em causas sociais’. As alíneas que dizem respeito à consciencialização, destacam-se que o valor de média mais elevado é o da alínea a), ‘A sua consciencialização sobre questões globais’, perfazendo o valor de 4,52. As restantes alíneas apresentam-se da seguinte forma: c) com uma média de 4,33; d) com a média de 4,41. Estas últimas revelam ainda que existe uma ponderação superior para a compreensão do papel do inquirido na comunidade global [alínea d] face ao papel na comunidade local [alínea c].

Quadro 4.7.- Respostas à questão Q16 do questionário (Fonte: Elaboração Própria)



4.3. Perceção dos professores sobre as atividades

Nesta edição pretendeu auscultar-se, igualmente, o *feedback* qualitativo dos professores. Desta forma, no inquérito por questionário foram feitas 3 questões abertas. De referir que duas destas questões, nomeadamente a Q19 e Q20, eram igualmente exclusivas para os professores que participaram na atividade ‘Concurso artístico/ criação de posters ilustrados’. Contudo, ao contrário das restantes perguntas do inquérito, estas não eram de carácter obrigatório. Relativamente à primeira questão, os inquiridos foram convidados a refletir sobre outras abordagens que pudessem alcançar os mesmos, ou melhores, resultados que a arte visual, em contexto de EDCG. Alcançou-se um total de 11 respostas. Inicialmente, destaca-se como sugestão a abrangência do projeto, onde os professores se debateram sobre a mais-valia do projeto EAD-JIG se tornar interdisciplinar. Esta sugestão é justificada pelo benefício de juntar duas áreas do conhecimento, nomeadamente as artes visuais e as disciplinas que tratam atualmente os ODS nos seus programas. Na mesma sugestão é incluída ainda a dimensão multicultural, ao abranger o projeto EAD-JIG 2.0. ao panorama internacional. Neste contexto, os professores incluem as parcerias entre escolas à escala global. De seguida, o espaço, mereceu simultaneamente um debate ao ser descrita a vantagem em produzir arte visual fora de uma sala de aula, no qual são sugeridos espaços urbanos ou o próprio recreio escolar. Finalmente, nesta questão foram ainda sugeridas outras abordagens, tais como jogos, desafios e artes performativas, concretamente a dança e o teatro.

Na questão seguinte foi desafiado um olhar externo, do professor para que descrevesse as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na sua participação no projeto EAD-JIG 2.0. Foram recebidas no total 13 respostas que se refletem num conjunto de quatro dificuldades. A dificuldade mais apresentada pelos professores refere a compreensão dos ODS. É revelado que os alunos não contactam com estes temas em casa, não tomando conhecimento de outras realidades. Os professores acrescentam ainda que os alunos ficam presos a uma imagem pré-concebida para realizar o postal ilustrado, e não conseguem pensar fora da caixa para o representar. Igualmente, destaca-se a necessidade de haver um conhecimento mais profundo, maior pesquisa sobre os ODS e conhecimento sobre o mundo global para executar a tarefa com maior sucesso. Em segundo lugar, é descrita a representação através da arte visual, pelo seu carácter desafiante em passar uma mensagem através desta abordagem. Acrescenta-se que os professores destacaram que esta realidade se deve aos alunos tenderem a escolher as opções mais fáceis e óbvias. O tema do postal constou igualmente nas dificuldades sentidas não só na sua escolha, como

no desafio de o abranger numa só imagem. Os professores destacam ainda que não é notório a compreensão dos ODS ao mesmo tempo em que se pretende uma proposta para os cumprir. A dificuldade menos mencionada refere as técnicas. Nesta, dois professores descrevem que a escolha da técnica a usar e a aplicação de novas técnicas, simbolizaram entraves na produção dos postais ilustrados.

Tal como foi recolhida a reflexão relativamente à opinião dos professores, inquiridos, sobre as maiores dificuldades experienciadas pelos alunos, esta questão foi igualmente feita na perspetiva dos professores. Isto é, foi pedida a reflexão sobre as maiores dificuldades dos professores durante a sua participação no projeto. Foram recolhidas 16 respostas sendo que quatro destas se referem à ausência de comentários a fazer. Com menor representação foi relatada a dificuldade, já anteriormente referida como sugestão, de não se ter criado uma parceria interdisciplinar, concretamente, com a disciplina de cidadania e desenvolvimento. De seguida, foram destacadas novas dificuldades que referem, novamente, os alunos, quer na fuga de imagens comuns, quer na aplicação da arte visual neste contexto. Ainda face à dificuldade com os alunos, os professores descrevem o momento de seleção de trabalhos e a sua relação com a baixa autoestima dos alunos para a produção dos postais ilustrados com confiança. No entanto, a dificuldade que mais foi mencionada refere a gestão de tempo e a necessidade de conciliar melhor a sua inserção no programa.

5. Discussão dos Resultados

Com base na literatura e face aos dados apresentados, segue-se a discussão dos resultados. Burier (et. al., 2019) assumira que uma atividade desempenhada por crianças possibilita a conexão, encorajando o sentimento de grupo. No projeto EAD-JIG 2.0. esta ideia é igualmente descrita no diário de campo, onde se assume que os alunos demonstraram maior interesse quando o postal ilustrado foi feito pela sua turma, ou na sua escola. Este interesse reflete-se na maior predisposição para refletir e comentar trabalhos que criem um sentimento de pertença de grupo. Burier et. al. (2019) aplica esta ideia a uma união para um propósito comum. Ainda relativamente à reflexão reforça-se que na recolha de dados são apresentados os incentivos para a interpretação dos postais ilustrados. Assim, no que refere os *workshops* de *advocacy* foi proposta a interpretação dos postais ilustrados e a sua reflexão, e relação com os ODS. Este momento do projeto pretendeu colmatar aquilo a que Fascioni and Horn Vieira (2001) apresenta como analfabetização visual. Ao promover a interpretação da arte visual criada, o projeto EAD-JIG 2.0. promoveu igualmente a capacidade de reflexão dos indivíduos abrangidos através da arte visual. Esta ideia foi igualmente partilhada pelos professores, que consideraram positivamente, de forma praticamente unânime, que a arte visual estimula a reflexão.

Face à perceção sobre o conhecimento gerado, diferentes autores (Gude, 2015; Teles da Silva, 2021; Torres de Eça, 2010) refletem sobre a pesquisa que surge como consequência da produção de arte. Ora, os professores destacam esta dimensão ao mencionar que a produção dos postais ilustrados potenciou a iniciativa de pesquisar tanto sobre a EDCG como sobre os ODS, apesar do interesse gerado sobre os ODS ser superior. Face à perspetiva que contempla o momento prévio do projeto e o momento pós projeto, destaca-se que a perceção sobre o conhecimento adquirido não apresenta resultados significativos, no entanto é superior face à EDCG (em comparação aos ODS). Face aos alunos, destaca-se, no diário de campo, uma maior capacidade de discussão sobre os ODS, nomeadamente nos alunos que participaram no projeto. Esta afirmação confirma e sublinha que a presença visual dos ODS esteve disponível para todos os alunos, participantes ou não participantes, no recinto escolar. Desta forma, assume-se que o projeto apresenta uma melhoria sobre a perceção do conhecimento gerado através da produção de postais ilustrados, no que toca à compreensão das temáticas. No entanto, no que diz respeito à necessidade de conhecimento previamente à produção de arte visual, esta foi uma alínea que gerou menor consenso por parte dos professores. Ora, a

consciência de que se trata de conceitos complexos propõe a reflexão de se a falta de conhecimento sobre as temáticas em questão não retira parte da sua mensagem e veracidade. Esta ideia é suportada pela representação de estereótipos, detetada em postais ilustrados, mas igualmente por professores que referem a dificuldade de ultrapassar estereótipos para a representação das imagens. Os professores referem que esta realidade pode estar igualmente ligada à idade dos participantes e ao seu contexto familiar, por não estarem familiarizados com estes temas em casa. Recorda-se que Buriel et, al. (2019) acrescenta a esta ideia dizendo que o indivíduo deve passar inicialmente por uma compreensão inicial do tema através de um processo individual. Esta ideia tanto pode oferecer uma perspetiva positiva sobre o projeto, na medida em que favorece e apresenta o conhecimento destas temáticas no seu âmbito, como igualmente carece de uma necessidade individual de pesquisa para atingir o seu objetivo com maior sucesso.

No seguimento desta noção apela-se igualmente à discussão face ao propósito na arte visual, uma das questões que mobilizou mais opiniões distintas entre os professores. Recorda-se que Efland (1976) defendia que é no propósito que reside a mensagem da arte. Ora, no seio do projeto EAD-IG 2.0. destacou-se que os alunos demonstraram dificuldades em definir concretamente ODS, mesmo tendo participado no projeto. Esta ideia poderá ser interpretada como uma fraca definição do propósito dos ODS e consequentemente da sua representação através da arte visual. Salienta-se que esta falha pode ser colmatada pela sugestão dos professores da interdisciplinaridade do projeto. Retomando, esta ideia poderá ter estado no seio das limitações na compreensão da temática, por parte dos alunos, quando confrontados nos momentos de *workshops*. Por outro lado, na própria representação da temática, a representação através de símbolos, descrita no diário de campo como pouco criativa, vem limitar a reflexão do indivíduo. Esta ideia é igualmente partilhada pelos professores aquando da produção dos postais ilustrados em contexto de sala de aula, em que os professores relatam que os alunos têm dificuldade em sair do contexto de ícones e símbolos. Desta forma, os dados entram em conflito com a afirmação dos professores, que responderam ao questionário, ao concordar que a arte visual permite a representação de conceitos complexos. Esta lógica recai assim naquilo que Teles da Silva (2021) e Martins (2017), assumem como as ferramentas para a intervenção, em todos os níveis: no mundo e no indivíduo. Por outras palavras, na representação pouco criativa gera-se a limitação de reflexão e consequentemente na intervenção - no agir.

Face à última ideia referida, destaca-se que nos inquéritos existe uma priorização da consciencialização face à ação. Esta ideia é sugerida ao se destacar uma ponderação inferior quer na consideração da importância deste projeto para a comunidade, face aos restantes beneficiários, quer no incentivo da ação para com a comunidade local e global. No entanto foi simultaneamente considerado pelos professores, que a arte visual promove efetivamente a intervenção social. Esta ideia é visível quando se confronta os professores para esta realidade, onde se apresentam resultados mais baixos relativamente à tomada de ação quando comparados com o seu efeito na consciencialização.

6. Conclusões

A data para o cumprimento da agenda 2030, que inclui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, está cada vez mais próxima. Contudo, os resultados que se apresentam não são de uma resolução total, nem parcial. No entanto, a noção de mudança dos comportamentos à escala global, com base em objetivos comuns, não nasce no ano de 2015 com os ODS. Previamente, haveriam sido delineados os objetivos do milénio que relembravam os membros das NU da necessidade de cooperação para um bem comum. Os ODS, por seu lado, penetraram nos seios organizacionais e nas diversas camadas da vida social, alertando para a emergência do seu cumprimento. Quando os ODS são inseridos no contexto educacional, pretendia-se a mudança estrutural desde as camadas mais jovens através de um conjunto de ferramentas que auxiliavam a forma como se vê o mundo: deste propósito nasce a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Igualmente destacamos a presença dos ODS nas agendas organizacionais, como parte da estratégia de *advocacy*, assente na sua responsabilidade social. Assim, os esforços feitos para fazer passar esta mensagem catapultou um conjunto de projetos.

A presente dissertação teve por objetivo a “avaliação de impacto social da arte visual enquanto abordagem da EDCG”. Através da análise de dados do projeto EAD-JIG 2.0., procurou-se consultar dois beneficiários significativos para o alcance do objetivo supracitado, isto é, conseguir *feedback* dos professores e alunos que fizeram parte do projeto em questão. Para esta ação partiu-se de duas fontes: primárias, através de reuniões com os representantes do projeto, um inquérito por questionário aos professores, e um diário de campo que contou com três momentos de observação participante; e secundárias, através de formulários preenchidos no seio do projeto, e o relatório de avaliação de impacto referente à edição anterior. Ao longo do trabalho, foram apresentados dados que levam à discussão de um conjunto de três ideias chave.

Primeiramente, recorda-se que tratar os ODS representa um diálogo de temáticas complexas, *wicked problems*, que não resultam em soluções simples. Esta ideia é fundamental para compreender a discussão de dois indicadores: o conhecimento prévio face à temática, e o propósito na arte visual; ambos abordados no questionário aplicado aos professores. Com base nos dados recolhidos, reflete-se sobre o risco da representação dos ODS sem uma pesquisa prévia. Tratando-se estes de temas voláteis, caracterizados pelo período de globalização, exigem uma revisão constante sobre as ideias que cada indivíduo concede sobre os mesmos. Ora, destacou-se que ao representar os temas sem

antes haver um processo de pesquisa, atualizada, pode resultar na representação estereotipada partindo dos preconceitos que os alunos detêm sobre os temas que pretendem desenhar. A apresentação destas temáticas foi efetivamente feita em contexto de sala de aula, apesar deste momento ter sido descrito pelos professores como condicionado pela falta de tempo. No entanto, os temas eram abordados por Grupos Temáticos podendo ser perdida informação quanto aos objetivos de forma individual ou mesmo casos particulares dentro de cada ODS. Esta lógica leva-nos à segunda alínea face ao propósito na arte visual. Apesar de não se afirmar que toda a arte visual carece de um propósito, denota-se que neste contexto, a sua omissão representa um risco para a compreensão dos temas. Por outras palavras, apurou-se que poderá afetar a compreensão do conceito e a sua consequente discussão. Apesar destas ideias não afetarem necessariamente a força da mensagem representada e a sua relevância, nos postais ilustrados, para quem consome o desenho, poderá ter efeitos no individual para agir futuramente, tanto a nível social como político. Estas duas ideias apresentadas podem ser refletidas na medida de tentar apresentar os ODS na sua totalidade e mesmo na limitação a temáticas, sendo que cada ODS por si é complexo o suficiente. Denota-se que a abordagem de contextos particulares, inseridas num ODS em questão, poderão apresentar resultados interessantes para estudos futuros.

Em segundo lugar, demonstrou-se que a representação dos ODS revelou maior significado quando elaborada a longo prazo. Esta ideia é afirmada pela diferença de criatividade dos alunos num longo período em contexto de sala de aula, face à representação imediata em contexto de *workshop*. Enquanto os desenhos produzidos com maior intervalo temporal apresentavam imagens mais complexas e estimulantes à reflexão, a representação “no momento”, resultava em simbolismos diretos do tem, isto é, árvores no seio de temas de sustentabilidade, e símbolos de género face aos temas sobre igualdade. Esta consideração refere igualmente o público-alvo desta avaliação de impacto, sendo que fora discutido que as crianças tendem a cair na simplificação ao representar temáticas complexas. No entanto, para esta realidade sublinha-se a relevância da presença de um tutor, para estimular a criação de uma narrativa e contribuir para uma representação com maior significado, sendo, portanto, muito valorizada.

Em terceiro lugar, considerando que esta pesquisa aborda tanto a EDCG como os ODS, destacou-se uma predominância relativa à perceção sobre o conhecimento gerado face à EDCG, relatado pelos professores. Contudo, relativamente ao interesse estimulado,

novamente em ambos os temas, evidencia-se uma preferência pela temática dos ODS na iniciativa de pesquisas individuais. Relativamente às dinâmicas sobre consciencialização e ação, reforça-se que há uma tendência para a prática proposta no projeto, estimular mais a consciencialização que a ação para com a comunidade local e global.

Finalmente, pretende-se a discussão sobre as vantagens desta abordagem. Para este fim, apurou-se que o projeto EAD-JIG 2.0. procurou favorecer a capacidade de discussão não só por parte dos alunos como também dos professores. Simultaneamente estimulou a reflexão sobre os postais criados no seu âmbito, e conferiu ferramentas para a sua interpretação, no seio dos ODS. Destacou-se igualmente que esta abordagem se por um lado permitiu uma expressão inclusiva, chegando a indivíduos que relatam o conforto superior ao produzir a mesma, por outro lado promoveu a união entre os participantes.

6.1. Limitações e Sugestões de investigações futuras

Salienta-se as propostas de avaliação de impacto incluem em si uma perspetiva a longo prazo, contudo, esta dissertação não alcançou essa dimensão. Apesar de ter sido realizada uma avaliação de impacto na edição passada, esta não pretendia focar-se no impacto da arte visual. Simultaneamente, não existiam dados que garantissem uma amostra significativa de professores que participaram nas duas versões. Estas ideias condicionaram a tentativa de correspondência de dados, para alcançar consequentemente a perspetiva a longo prazo. Outra limitação foi a desconsideração da dinâmica financeira, sendo que o projeto não contou com financiamento nesta edição. Aconselha-se, assim, que esta dimensão seja considerada futuramente para estudos futuros, especialmente face à sua aplicabilidade em contexto humanitário. Neste seguimento, de forma a compreender igualmente a sua aplicação no contexto humanitário, apela-se à consideração de uma amostra multicultural, tentando compreender se esta afeta a compreensão da arte visual.

Numa outra perspetiva, alerta-se para a utilidade de aplicar as sugestões, como a interdisciplinaridade e a representação de contextos específicos, revisitando posteriormente os resultados. Acrescenta-se que a análise apenas considerou dois beneficiários, professores e alunos. Contudo, auscultar o *feedback* dos Encarregados de Educação, incluindo-os mais frequentemente no projeto, poderá ser um interesse para investigações futuras. Denota-se, igualmente, que a generalização dos resultados requer uma nova investigação que conte com uma amostra de professores superior à que foi

analisada nesta dissertação. Igualmente, adverte-se a utilização de escalas com mais pontos, no inquérito por questionário, que não tornem as respostas tão tendenciosas. Relativamente à metodologia de observação participante, procurou-se demonstrar ao longo deste estudo a sua utilidade e relevância para resultados genuínos e referentes a comportamentos. Sugere-se, assim, que seja uma metodologia considerada em estudos que tenham como objetivo a avaliação de impacto.

Referências Bibliográficas

ADRA Portugal. (s/d a). Expressões d'Arte & Desenvolvimento – Jovens Influencers Globais. <https://adra.org.pt/expressoes-darte-desenvolvimento-jovensinfluencers-globais/>

ADRA Portugal. (s/d b). <https://adra.org.pt/>

ADRA Portugal. (2022) Relatório de Atividades & Contas.

ADRA Portugal (2024). Estratégia. <https://portugal.adra.cloud/estrategia/>

Al'Abri, K.M., Ambusaidi, A.K. & Alhadi, B.R. (2022). Promoting Global Citizenship Education (GCED) in the Sultanate of Oman: An Analysis of National Policies. *Sustainability* 2022, 14(12), 7140. <https://doi.org/10.3390/su14127140>

Albernaz, T.D. (2023). Avaliação de Impacto, Relatório Final. Projeto Expressões d'Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais.

Andrade, A.C. (2017). Measurement of the Social Impact of Nonprofit Organizations in their specific community [Dissertação de mestrado]. NOVA Information Management School, Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/28323/1/TEGI0934.pdf>

Amin, H., Zaman, A. & Tok, E. (2023). Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: a systematic literature review. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846>

APN NEWS (2022). Pacific World School holds an exhibition to spread awareness about UN Sustainable Development Goals. Campus News. <https://www.apnnews.com/pacific-world-school-holds-an-exhibition-to-spreadawareness-about-un-sustainable-development-goals/>

Artfrolic.net (s/d). <https://www.artfrolic.net/work/the-ruse-xjs48>

Arvidson, M. & Lyon, F. (2013). Social Impact Measurement and Non-profit Organisations: Compliance, Resistance, and Promotion. *International Society for Third-Sector Research and The Johns Hopkins University*. 25, 869-886. DOI 10.1007/s11266-013-9373-6

Bankoff, G. (2001). Rendering the World Unsafe: 'Vulnerability' as Western Discourse. *Disasters*, 25 (1), 19-35

Bourguignon, F., Duflo, E., Gertler, P., Gueron, J., Gupta, I., Habicht, J., Jamison, D., Kress, D., Kuruneru, P., Levine, D.I., Manning, R., Quick, S., Sachs, B., Shah, R., Singh, S., Szekely, M., & Victora, C. (2006). When will we ever learn? Improving lives through impact evaluation. Center for Global Development. https://www.cgdev.org/sites/default/files/7973_file_WillWeEverLearn.pdf

Bryman, A. & Bell, E. (2019). *Social Research Methods*. Oxford University Press, Fifth Canadian Edition. ISBN 978-0-19-902951-8

Buriel, A., Morais, S. & Loquet, M. (2019). Arts education in emergency humanitarian aid: educational issues with young people living in camps in conflict areas in the Middle East. Seminário Art Education: Conflicts and Connections”, Malta. <https://hal.science/hal-02300007/file/Albane.pdf>

Cabral, R. & Galvão, T.G. (2022). Reimagining the UN 2030 Agenda by connecting the SDG to culture, art and communication. *Pubalaic*, 21(41), 44-59. DOI 10.55738/alaic.v21i41.931

Campos, L. V. (2022). Rumo à filantropia estratégica: Como medir impacto social na FLAD? [Dissertação de mestrado]. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/24945>

Caruana, C., Gatt, I., Vella, R. & Zammit, C. (2021). A Politics of Care and Responsibility: Art and Education for Sustainable Development. *University of Malta. Research in Arts and Education*, 14, 236-258. https://www.researchgate.net/publication/358705504_A_Politics_of_Care_and_Responsibility_Art_and_Education_for_Sustainable_Development

Castelão, M.L. (2011). Arte-educação: a mediação cultural e o trabalho com equipas criativas [Dissertação de mestrado – Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5872>

Charity Finance Group Institute of Fundraising. (2012). Principles of Good Impact Reporting. London: ACEVO - Charity Finance Group Institute of Fundraising. NCVO - National Council for Voluntary Organisations. NPC - New Philanthropy Capital.

Chung, B.G. & Park, I. (2016). A Review of the Differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the Concepts of Global Citizenship Education. *CICE Hiroshima University, Journal of International Cooperation in Education*, 18 (2), 17-35. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2016/12/18-2-2.pdf>

Clark, E. & Savage, G.C. (2017). Problematizing ‘Global Citizenship’ in an International School. *Educating for the 21st Century*, 22, 405-424. DOI 10.1007/978-981-10-1673-8_22

Coffman, J. & Beer, T. (2015). The Advocacy Strategy Framework. Center for Evaluation Innovation. <https://www.evaluationinnovation.org/wp-content/uploads/2015/03/Adocacy-Strategy-Framework.pdf>

DCD/DAC/EV (2022). DAC Network on Development Evaluation. Development Co-operation directorate development assistance committee. [https://one.oecd.org/document/DCD/DAC/EV\(2022\)2/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DCD/DAC/EV(2022)2/en/pdf)

DEEP (2015), Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate. DEEP:Bruxelas. https://globalscouting.org/wp-content/uploads/2017/08/Fricke_Gathercole_2015.pdf

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. & Nanzhao, Z. (1996). Learning: The treasure within. UNESCO. <https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F185d8bd7-fc2d-48a6-8358->

ab10b94d5687_Delors%20Report%20FULL%20-%20Learning,%20The%20Treasure%20Within.pdf

Dondis, D.A. (2000). *Sintaxe da Linguagem visual*. Martins Fontes.
https://daisyaguilera.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/livro_sintaxe_da_linguagem_visual-dondis_donis_a.pdf

Efland, A. (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44. <https://www.jstor.org/stable/1319979?seq=2>

Emas, R. (2015). The concept of Sustainable Development: Definition and Defining Principles. DOI: 10.13140/RG.2.2.34980.22404

Faas, A.J. (2016). Disaster vulnerability in anthropological perspective. *Annals of Anthropological Practice*, 40 (1), 14-27. DOI: 10.1111/napa.12084

Fascioni, L.C., & Horn Vieira, M. (2001). *Implicações sociais da comunicação gráfica: O analfabetismo visual*.

https://www.researchgate.net/publication/268363470_Implicacoes_sociais_da_comunicacao_grafica_O_analfabetismo_visual

Global Education Network Europe. (2022). The European declaration on global education to 2050. GE2050, The Dublin Declaration.

<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf>

GSG Impact (2014). *Measuring Impact*, Subject paper of the Impact Measurement Working Group. Social Impact Investment Taskforce. <https://www.gsgimpact.org/media/sf3fysw1/measuring-impact-wg-paper-final.pdf>

Gude, O. (2015). New School Art Styles: The Project of Art Education. 66 (1), 6-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519203>

Guerra, N., Rangel, C., Parthasarathy, S., Okolo, J., Fallon, C., Panter-Brick, C. & Strohmeier, H. (2024). *Arts-Based Interventions for Humanitarian Workers*. Yale Jackson School of Global Affairs. https://www.researchgate.net/publication/379613159_Arts-Based_Interventions_for_Humanitarian_Workers

Hanushek, E. A. & Kimbo, D. D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *The American Economic Review*, 90 (5), 1184-1208.

Hehenberger, L., Harling, A.-M., & Scholten, P. (2013). *A practical guide to measuring and managing impact*. Brussels: EVPA - European Venture Philanthropy Association. https://www.oltreventure.com/wp-content/uploads/2015/05/EVPA_A_Practical_Guide_to_Measuring_and_Managing_Impact_final.pdf

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K.M. (2007) *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. Teachers College, Columbia University.

https://adepratt.weebly.com/uploads/3/7/7/1/37716215/studio_thinking_-_hetland_et_al.pdf

Hilhorst, D. & Wessel, M.v. (2022). Chapter 9: From humanitarian diplomacy to advocacy: a research agenda. Elgaronline. <https://doi.org/10.4337/9781800378155.00017>

ICRC. (2015). The Fundamental Principles. https://www.icrc.org/sites/default/files/topic/file_plus_list/4046the_fundamental_principles_of_the_international_red_cross_and_red_crescent_movement.pdf

Instituto Camões (s/d). Educação para o Desenvolvimento. <https://www.institutocamoes.pt/es/index.php?Itemid=3594>

Izzo, D. (2013). Aligning Interests in Impact Investing. Stanford Social Innovation Review. https://ssir.org/articles/entry/aligning_interests_in_impact_investing#

Jumbert, M.G. (2020). Advocacy. Humanitarianism: Keywords. Brill, 3-5. DOI: 10.1163/9789004431140_003

Kah, S., & Akenroye, T. (2020). Evaluation of social impact measurement tools and techniques: a systematic review of the literature. DOI: 10.1108/SEJ-05-2020-0027

Kamzina, N.E., Mazina, J.I. & Turganbayeva, S.S. (2016). Integration of Humanitarian Knowledge in Art and Design Activity. International Journal of Environmental & Science Education, 11(18), 11219-11225. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120640.pdf>

Leeuw, F. (2009). NONIE Guidance on Impact Evaluation. Discussion at the Cairo conference March-April, Cairo. https://www.researchgate.net/profile/FransLeeuw/publication/264869403_Impact_Evaluations_and_Development_NONIE_Guidance_on_Impact_Evaluation/links/55aeb8308ae98e661a6f1c1/Impact-Evaluations-andDevelopment-NONIE-Guidance-on-Impact-Evaluation.pdf

Lourenço, M. (2024). Formação de professores “corajosa” para a cidadania global. DOI: 10.24840/esc.vi67.742

Lyons, J. L. (2019). Globalization and the Neoliberal Schoolhouse: Education in a world of trouble. Leiden: Brill. DOI:10.1163/9789004413603_001

Mayne, J. (2015). Useful Theory of Change Models. Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme, 30 (2), 119–142. doi: 10.3138/cjpe.230

Martins, C.S. (2017). Prefácio «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» – Por uma crítica às artes na educação. 10×10: Ensaios entre Arte e Educação- Gulbenkian Descobrir, 12-19. <https://gulbenkian.pt/publications/10x10-ensaios-entre-arte-eeducacao/>

MDGMonitor (2015). Outline of the Millennium Development Goals notable challenges. <https://www.mdgmonitor.org/outline-of-the-mdgs-notable-challenges/>

Miranda, R. (2014). Desafios e potencialidades da metodologia SROI: um estudo de caso. Lisbon: ISCAL - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

Morphew, M., Ruggeri, S. & Zhang, W. (2023). Arts-Based Approaches and Methodology for Social Cohesion and Collective Psychosocial Healing of Affected

Communities. Geneva Graduate Institute.
https://www.graduateinstitute.ch/sites/internet/files/2024-01/Ruggeri%2C%20Morphew%2C%20Zhang-%20IOM%20ARP%20FINAL%20Report_%20Art%20Based%20Approaches%20to%20Social%20Cohesion%207.7.23%20-%20Searra%20Maria%20Ruggeri_0.pdf
 Nações Unidas (s/d). Objetivos de desenvolvimento sustentável.
<https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

OCHA (s/d). We advocate. <https://www.unocha.org/we-advocate>

OCHA/GVA. (2005). Indonesia, Sri Lanka, Maldives & Somalia: Earthquake and Tsunami OCHA Situation Report No. 33.
<https://www.unocha.org/publications/report/indonesia/indonesia-sri-lanka-maldivessomalia-earthquake-and-tsunami-ocha-situation-report-0>

OECD-DAC. (2019). Better Criteria for Better Evaluation Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use. OECD/DAC Network on Development Evaluation. <https://doi.org/10.1787/15a9c26b-en>

Oliveira, S.R. (2017). Art as a Universal Language. *Todas As Letras - Revista De Língua E Literatura*, 19(1).
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9993>

Olsen, S., & Galimidi, B. (2008). A catalog of methods for entrepreneurs and investors to define, measure and communicate social impact and return in privatelyheld companies: catalog of approaches to impact measurement: assessing social impact in private ventures. Milpitas, CA: Social Venture Technology Group.

Onyx, J. (2014). Social Impact, a Theoretical Model. *Cosmopolitan Civil Societies and Interdisciplinary Journal*, 6 (1).
https://www.researchgate.net/publication/272731688_Social_Impact_a_Theoretical_Model

Papouli, E. (2017). The role of arts in raising ethical awareness and knowledge of the European refugee crisis among social work students. An example from the classroom. *Social Work Education*, 36(7), 1-19. DOI: 10.1080/02615479.2017.1353074

PCAR (2018). Technical Assistance Bulletin.
https://pcar.org/sites/default/files/resource-pdfs/tab_2018_logic_models_508.pdf

Pereira, L.S. (2013). A Imagem como linguagem: Linguagem visual e seus elementos básicos. [Dissertação].
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6534/1/2013_LucileneSilvaAlmeidaPereira.pdf

Peterson, G., Nicholls, J. & Yawson, R.M. (2020). How Do We Know? Measuring Impact. *Navigating Big Finance and Big Technology for Global Change*, Palgrave Studies in Impact Finance.,(4), 91- 130. DOI: 10.1007/978-3-030-40712-4_4

Pinto, A.M., Weber, J.A., Santana, O.A., Alves, R.F. & Souza, R.F. (2023). A arte visual e a mediação de leitura de imagem. *Fórum Nacional de Publicações ANAIS 8*. DOI: 10.46898/home.03710380-d707-4407-a3b4-b098e5eff470

Plataforma Portuguesa das ONGD. (2018). Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global.

Rawhouser, H., Cummings, M., & Newbert, S. L. (2017). Social Impact Measurement: Current Approaches and Future Directions for Social Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 43(1), 82–115. <https://doi.org/10.1177/1042258717727718>

Reeves, M. (2002). Measuring the economic and social impact of the arts: a review. Arts Council of England. <https://illuminart.com.au/wpcontent/uploads/2012/08/340.pdf>

Regatão, J.P., Sá, K., & Pereira, T.M. (2016). Artes Visuais e Comunidade: processos, impacto e constrangimentos. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12025>

Rittel, H.W., & Webber, M.M. (2011). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. https://www.sympoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf

Rooney, C. (2017). Art and SDG 14 – exploring the ocean and our shared future. *Development Education.ie*. <https://developmenteducation.ie/feature/ocean-art-sdg-14exploring-ocean-shared-future/>

Sachs, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., & Woelm, F. (2021). Sustainable development report 2021: The decade of action for the Sustainable Development Goals. Cambridge University Press. <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2021/2021-sustainabledevelopment-report.pdf>

Sachs, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., & Woelm, F. (2022). Sustainable development report 2022: From crisis to sustainable development: the SDGs as roadmap to 2030 and beyond. Cambridge University Press. <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2022/2022-sustainabledevelopment-report.pdf>

Sachs, J.D., Lafortune, G., Fuller, G. & Drumm, E. (2023). Implementing the SDG Stimulus. Sustainable Development Report 2023. DOI: 10.25546/102924

Sachs, J. D., Lafortune, G., & Fuller, G. (2024). The SDGs and the UN Summit of the Future. Dublin University Press Dublin. Sustainable Development Report 2024. DOI 10.25546/108572.

Santamaría-Cárdaba, M. & Lourenço, M. (2021). Global Citizenship education in primary school: a comparative analysis of education. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo/Iberoamerican Journal of Development Studies*. 10(2) 130-158. ISSN: 2254-2035

Santos, A.J. (2020). Avaliação e Gestão de Impacto Social: estudo exploratório de um conjunto de instrumentos numa Entidade da Economia Social [Dissertação de

Mestrado – Escola Superior de educação e ciências sociais]. Escola Superior de educação e ciências sociais.

Santos, N.C., Sublaban, C.S., Neto, M.S., Giuliani, A.C. & Spers, V.R. (2008). Captação de recursos financeiros em organizações sem fins lucrativos: a utilização de indicadores de gestão para os doadores e beneficiários dos projetos sociais. *Revista de Gestão USP, São Paulo, 15(nº especial), 75-91.* <https://www.revistas.usp.br/rege/kelloarticle/view/36623/39344>

Sarrouy, A.D. & Grácio, R. (2022). The online communication of art-based education organisations working with underage refugees and migrants in europe. *Comunicazioni sociali (1), 61-74.* https://research.unl.pt/ws/portalfiles/porta/56510414/001200_2022_0001_0061_371814.pdf

Silva, S. & Araújo, E. (2014). Medir o Impacto nas Ciências Sociais Pontos de Referência Teóricos. 4, 334-342. DOI 10.15628/holos.2014.1985

Sözer, H. (2020). Humanitarianism with a neo-liberal face: vulnerability intervention as vulnerability redistribution, *Journal of Ethnic and Migration Studies, 46(11), 2163-2180, DOI: 10.1080/1369183X.2019.1573661*

Stein, D. & Valters, C. (2012). Understanding theory of change in international development. JSRP Paper. https://eprints.lse.ac.uk/56359/1/JSRP_Paper1_Understanding_theory_of_change_in_international_development_Stein_Valters_2012.pdf

Stuart, E. & Sammam, E. (2017). Defining ‘leaving no one behind’. ODI. https://media.odi.org/documents/Defining_leave_no_one_behind.pdf

Teles da Silva (2021). O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico [Dissertação de Mestrado – Universidade do Porto]. Universidade do Porto. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/137541/2/513501.pdf>

The Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment (1994). Guidelines and Principles for Social Impact Assessment. U.S. Department of Commerce, National Oceanic and Atmospheric Administration.

Torres de Eça, T. (2010). Educação Através da Arte para um Futuro Sustentável. *Cas.Cedes, Campinas, 30(80), 13-25.* <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PX3s6tVt6zrp8xgsQKxcMBB/?format=pdf&lang=pt>

Turunen, S. (2021). Conceptualizing ‘Leave no One Behind’. CMI Working Paper Number 4. <https://www.cmi.no/publications/file/7881-conceptualizing-leave-no-onebehind.pdf>

Twersky, F., Nelson, J., & Ratcliffe, A. (2010). A guide to actionable measurement. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation. <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/guide-to-actionable-measurement.pdf>

UNDG LAC (2016). Theory of Change, Concept Note. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/16.-2016-10-18-Guidance-on-ToC-PSG-LAC.pdf>

UNESCO (2006). Roteiro da Educação Artística. Comissão Nacional da UNESCO
<https://crispasuper.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/roteiro2.pdf>

UNESCO. (2016). Educação para a cidadania global, Tópicos e objetivos de aprendizagem. Global Citizenship Education. ISBN: 978-85-7652-211-9

UNESCO. (2023a). ASPnet schools in Greece integrate art and culture to promote education for sustainable development.
<https://www.unesco.org/en/articles/aspnetschools-greece-integrate-art-and-culture-promote-education-sustainable-development>

UNESCO. (2023b). <https://www.unesco.org/en/articles/advancing-sustainabilityeducation-through-art-expression-and-culture>

United Nations (1987). Development and International Economic co-operation: environment. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common *Future* (A/42/427).
<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n87/184/67/pdf/n8718467.pdf>

United Nations Development Programme. (2003). Indicators for monitoring the Millennium Development Goals. United Nations Development Programme.
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Indicators_for_Monitoring_the_MDGs.pdf

United Nations (s/d). Conferences, Environment and sustainable development.
<https://www.un.org/en/conferences/environment/newyork2000>

United Nations. (2015). Getting started with the sustainable development goals: A guide for stakeholders. United Nations.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2217Getting%20started.pdf>

United Nations. (2023). Times of crisis, times of change science for accelerating transformations to sustainable development. Global Sustainable Development Report 2023. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-09/FINAL%20GSDR%202023-Digital%20-110923_1.pdf

United Nations (2024). The Sustainable Development Goals Report 2024.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>

Veronesse, G., Prati, M. & Castiglioni, M. (2011). Postcolonial perspectives on aid systems in multicultural contexts: Palestine and Uganda. *Procedia: Social and behavioral sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.139>

Winner, E., T. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation. OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>

W.K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook (1998). Introduction to Logic Models. https://www.esu.edu/ospr/documents/15-16/Introduction_Logic_Models.pdf

World Commission on Environment and Development. (1987). Our common future. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-commonfuture.pdf>

World Humanitarian Summit (2016). Commitments to Action. https://agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2017/Jul/WHS_Commitment_to_Action_8September2016.pdf

Ye, P. (2022). Artistic Education for Sustainable Development: A Case Study from a Rural Life Museum in Spain. East China Normal University, China. International Conference: The Future of Education. <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0012/FP/7918-ARTS5635-FP-FOE12.pdf>

Zhukova, E. (2020). Vulnerability. Humanitarianism: Keywords, 230-232. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004431140_0107

Anexo A: Objetivos do Milênio (MGD Monitor, 2015)



Anexo B: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, s/d)



Anexo C: Postais Ilustrados



Anexo D: Inquérito por Questionário

Impacto da Arte

Caro(a) participante,

O presente estudo é realizado pela mestranda em Ação Humanitária no Iscte- Instituto Universitário de Lisboa, Beatriz dos Santos Salgueiro. Este estudo tem como objetivo compreender o impacto da arte como abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global.

Este questionário é exclusivo a professores de 1º, 2º e 3º ciclo, que tenham participado no projeto "Expressões d'Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0", promovido pela ADRA Portugal em parceria com a Par e a APEVT. O questionário tem a duração máxima de 10 minutos. A sua participação é voluntária e bastante importante para responder à questão base deste estudo.

Todos os dados obtidos são confidenciais e anónimos, analisados única e exclusivamente para fins científicos e académicos. Se surgir alguma dúvida relativamente ao estudo, ou caso deseje ter acesso aos resultados do mesmo, não hesite em contactar-me.

Obrigada pela participação,
Beatriz Salgueiro Email:bssos@iscte-
iul.pt

Ao passar para o questionário está igualmente a aceitar os moldes da informação acima descrita.

Fim do bloco: Bloco de questões por defeito

Início do bloco: Demográfico

As próximas questões destinam-se a uma caracterização sociodemográfica.

Q1. Idade

- Menor de 18 (1) 18-24 (2)
- 25-34 (3) 35-44 (4) 45-54 (5)
- 55-64 (6) 65 ou mais (7)

Avançar para: Fim do inquérito Se Q1 = Menor de 18

Q2. Género

- Feminino (1) Masculino (2)
- Não binário (3)
- Prefiro não responder (4)

Q3. Região onde ensina no ano letivo 2023/2024

- Norte (1) Centro (2) Lisboa e Vale do Tejo (3)
- Alentejo (4) Algarve (5) Região Autónoma da Madeira (6)
- Região Autónoma dos Açores (7)

Q4. Habitações escolares completas

- Ensino Secundário (12ºano) (1)
- Licenciatura (2) Pós-Graduação (3) Mestrado (4) Doutoramento(5)
- Outro (6)

Fim do bloco: Demográfico

Início do bloco: Perceção sobre o Projeto

As próximas questões inserem-se na sua caracterização, enquanto participante, no projeto "Expressões d'Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0".

Q5. Em que qualidade participou no projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0"?

- Professor(a) do 1º Ciclo (1)
- Professor(a) do 2º Ciclo (2)
- Professor(a) do 3º Ciclo (3)

Q6. Em que atividade(s) do projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0" participou e/ou participará?

- Workshops artísticos e temáticos (1)
- Concurso artístico / criação de posters ilustrados (2)
- Workshops de advocacy / exposições temáticas (3)

Q7. Selecione o Grupo Temático de objetivos de desenvolvimento sustentável que trabalhou em contexto de sala de aula

- Grupo Temático 1: Qualidade de Vida (1)
- Grupo Temático 2: Sociedade Justa (2)
- Grupo Temático 3: Mundo Seguro (3)

Q8 Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'sem qualquer importância' e 5 'extremamente importante', analise a importância da produção de arte visual, inserida na temática dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)...

	Sem qualquer importância (1)	Ligeiramente importante (2)	Relativamente importante (3)	Muito importante (4)	Extremamente importante (5)
Para os alunos. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para os professores. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para a escola. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para a comunidade. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fim do bloco: Perceção sobre o Projeto

Início do bloco: Conhecimento

As próximas questões dizem respeito a uma análise generalizada sobre o conhecimento adquirido, de conceitos teóricos, ao longo do projeto "Expressões d'Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0".

Q9. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'extremamente mau' e 5 'extremamente bom', como avalia o seu conhecimento sobre a abordagem educação para o desenvolvimento e cidadania global previamente ao projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0?" Extremamente mau (1) Parcialmente mau (2) Nem bom nem mau (3) Parcialmente bom (4) Extremamente bom (5)

Q10. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'não contribuiu' e 5 'contribuiu muito', em que medida é que este projeto contribuiu para o seu conhecimento sobre a educação para o desenvolvimento e cidadania global?

- Não contribuiu (1) Contribuiu pouco (2) Nem pouco nem muito (3) Contribuiu levemente (4)
- Contribuiu muito (5)

Q11 Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'extremamente mau' e 5 'extremamente bom', como avalia o seu conhecimento sobre a abordagem educação para o desenvolvimento e cidadania global após o projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0"? Extremamente mau (1) Parcialmente mau (2) Nem bom nem mau (3) Parcialmente bom (4)

- Extremamente bom (5)

Q12 Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'extremamente mau' e 5 'extremamente bom', como avalia o seu conhecimento sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável previamente ao projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0"?

- Extremamente mau (1) Parcialmente mau (2) Nem bom nem mau (3) Parcialmente bom (4)
- Extremamente bom (5)

Q13 Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'não contribuiu' e 5 'contribuiu muito', em que medida é que este projeto contribuiu para o seu conhecimento sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável?

- Não contribuiu (1) Contribuiu pouco (2) Nem pouco nem muito (3) Contribuiu levemente (4)
- Contribuiu muito (5)

Q14 Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'extremamente mau' e 5 'extremamente bom', como avalia o seu conhecimento sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável após o projeto "Expressões d'Arte & Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0"?

- Extremamente mau (1) Parcialmente mau (2) Nem bom nem mau (3) Parcialmente bom (4)
- Extremamente bom (5)

Fim do bloco: Conhecimento

Início do bloco: Bloco 4

As próximas questões dizem respeito à sua perceção sobre a produção de arte visual.

Q15. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'discordo totalmente' e 5 'concordo plenamente', avalie completando a seguinte afirmação: "Considero que a arte visual..."

	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2) (2)	Nem concordo nem discordo (3) (3)	Concordo parcialmente (4) (4)	Concordo totalmente (5) (5)
É um discurso. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exige uma motivação prévia. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula a reflexão. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilita a representação de conceitos complexos. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a intervenção social. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gera inclusão. (6)	<input type="radio"/>				
Carece de um propósito. (7)	<input type="radio"/>				
Exige um conhecimento teórico sobre a temática a representar. (8)	<input type="radio"/>				
Promove a pesquisa sobre a temática a representar. (9)	<input type="radio"/>				

Fim do bloco: Bloco 4

Início do bloco: Bloco 5

Nas próximas questões irá refletir sobre os possíveis efeitos, enquanto facilitador na produção de postais ilustrados.

If Q6 = Concurso artístico / criação de posters ilustrados

Q16. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'muito pior' e 5 'muito melhor', qual o efeito sentido ao participar, enquanto facilitador na criação de postais, nas seguintes dimensões:

	Muito pior (1)	Parcialmente pior (2)	Aproximadamente o mesmo (3)	Parcialmente melhor (4)	Muito melhor (5)
A sua consciencialização sobre questões globais. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O interesse em envolver-se em causas sociais. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A compreensão do seu papel na comunidade local. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A compreensão do seu papel na comunidade global. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sua participação na comunidade local. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sua envolvimento na comunidade global. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If Q6 = Concurso artístico / criação de posters ilustrados

Q17. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 'muito pior' e 5 'muito melhor', como classifica, enquanto participante, as seguintes dimensões:

	Muito pior (1)	Parcialmente pior (2)	Aproximadamente o mesmo (3)	Parcialmente melhor (4)	Muito melhor (5)
O seu interesse pela abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu interesse pelos objetivos de desenvolvimento sustentável. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A iniciativa de pesquisar mais sobre a educação para o desenvolvimento e cidadania global. (3)	<input type="radio"/>				
A iniciativa de pesquisar mais sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável. (4)	<input type="radio"/>				
A capacidade de discussão sobre as temáticas abordadas ao longo do projeto. (5)	<input type="radio"/>				

Fim do bloco: Bloco 5

Início do bloco: Bloco 6

If Q6 = Concurso artístico / criação de posters ilustrados

As questões seguintes destinam-se à compreensão da sua experiência ao longo do processo de produção de postais ilustrados, no seio do projeto “Expressões d’ Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais 2.0”. *If Q6 = Concurso artístico / criação de posters ilustrados*

Q18. Partilhe sugestões de outras abordagens, face à arte visual, que poderiam alcançar os mesmos, ou melhores, resultados para expandir o conhecimento sobre a educação para o desenvolvimento e cidadania global.

If Q6 = Concurso artístico / criação de posters ilustrados

Q19. Enquanto professor expresse a sua perceção sobre as maiores dificuldades, para o aluno, ao participar no projeto "Expressões d’ Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais".

Q20. Enquanto professor, expresse as suas maiores dificuldades ao participar no projeto "Expressões d’ Arte e Desenvolvimento- Jovens Influencers Globais".

Fim do bloco: Bloco 6

Anexo E: Consentimento informado relativo à observação participante

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo é realizado por Beatriz Salgueiro (bssos@iscte-iul.pt), e surge no âmbito da realização da sua **dissertação de mestrado**. A investigação tem por objetivo avaliar o Impacto da Arte como abordagem para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Ao participar neste estudo está a contribuir para a recolha de dados através da metodologia de Observação Participante, através do formato de diário de campo. Esta dinâmica insere-se no contexto do projeto “Expressões d’Arte & Desenvolvimento – Jovens Influencers Globais 2.0”. Poderá utilizar o contacto indicado caso pretenda esclarecer alguma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial** e estritamente **voluntária**. Se tiver escolhido participar, poderá interromper a sua participação, no processo de análise dos seus dados pessoais a qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. Os dados serão apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou artigos científicos.

Os seus dados pessoais permanecerão ao abrigo da investigadora até dia **15 de maio de 2025** (por um período de 1 ano), após o qual serão destruídos ou anonimizados. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

Declaro ter compreendido os objetivos propostos e explicados pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido uma resposta esclarecedora. Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com as informações que me foram disponibilizadas.

Assinatura: _____

Anexo F: Entradas no Diário de Campo A- 15 de maio de 2024, Cerimónia de Entrega de Prémios

No contexto da cerimónia de entrega de prémios, realizada no dia 15 de maio, antes de qualquer atividade ser iniciada, entro na sala onde estão expostos os postais ilustrados, ainda que em formato de quadro. Os alunos andam de um lado para o outro a observar, de forma frenética, as diferentes obras, procurando objetivamente encontrar alguma que lhes desperte atenção. Destacam-se duas tendências: a busca pelos trabalhos dos colegas que lhes são mais próximos, quer da mesma turma quer da mesma escola, favorecendo um ambiente de orgulho coletivo, de conversas e de reconhecimento do seu valor. Por outro lado, comentam-se trabalhos da mesma categoria tentando perceber o porquê de terem vencido, numa discussão de mérito ou sorte. Nesta cerimónia foram conduzidos diferentes *workshops* com os alunos que participaram no projeto. Nestes, não foi limitada nenhuma temática de ODS, ao contrário do concurso em si. Notou-se que mesmo não tendo sido abordada a temática da sustentabilidade, no contexto do concurso, os alunos desenham-na de uma forma semiautomática. Contudo, passam pela representação simples e entendida de forma universal. Os desenhos eram praticamente iguais, caso o ODS fosse o mesmo, aludindo muito à utilização de símbolos. Por exemplo, caso o tema fosse a igualdade de género, era frequente a utilização dos símbolos do sexo masculino e feminino. Por outro lado, caso o tema fosse vida terrestre, representavam-se árvores, ou vida marinha, desenhavam-se peixes. A ilustração de mundos era talvez a mais frequente. Não existia uma história ou a representação de uma temática específica. Ao observar este produto final de um dos *workshops* avaliei que a representação destes temas não revelou grande reflexão sobre os mesmos, talvez pelo curto período que tiveram para o realizar. Após os *workshops* quando foi feita a entrega de prémios, membros da APEVT discutem com os alunos e professores presentes no auditório algumas das observações técnicas dos desenhos que foram apresentados. Sendo a entrega de prémios o último momento do dia e tendo dado seguimento aos *workshops* com os alunos, estes são igualmente um tópico de discussão. Assim, uma professora da APEVT reflete sobre o decorrer do *workshop*, onde duas alunas, ao serem convidadas a representar um dos ODS, questionaram se o podiam fazer desenhando concretamente a imagem do ODS. A professora interrompeu esta ação pedindo-lhes para serem criativas, isto é, “transmitirem uma narrativa”: contar uma história com o desenho. As alunas ao serem confrontadas com esta sugestão deram asas ao pensamento e fizeram como lhes foi pedido, discutindo, questionando e mudando de ideias. A professora apresentou este exemplo para retratar que o público-alvo deste projeto, as crianças, são muito literais, representando o mundo da forma como o vêem: de forma simples.

Anexo G: Entradas no Diário de Campo B- 4 de junho de 2024, Escola 1, período da manhã

O primeiro *workshop* estava previsto começar às 10h de dia 4 de junho de 2024, numa escola no Alentejo. Quando chegámos fomos recebidos por três professores que nos iriam dar assistência e mostrar a sala onde iríamos fazer o *workshop*. À entrada da sala deparei-me com um poster dos ODS, claramente visível e numa zona de passagem. Inclusive, como se tratava de estava exposto no vidro era possível vê-lo tanto do lado de fora como do lado de dentro. Tivemos alguns percalços para começar. Os alunos estavam a acabar outra tarefa, não tínhamos impressa a folha de presença e ainda teriam de ser expostos os trabalhos em cima das mesas para o primeiro momento do *workshop*. Quando os alunos chegaram foi-me dito que estavam presentes duas turmas, ambas de secundário. Após passar a folha de presença contei 24 alunos. As suas caras mostravam um certo receio no que iria acontecer, percebia-se o medo do possível aborrecimento, sendo que estes alunos não tinham participado no projeto por isso não conheciam do que se tratava. Neste primeiro grupo seguiu-se a ordem de iniciar as atividades pela interpretação dos postais ilustrados. Na primeira exposição que fizemos, os trabalhos foram dispostos em cima de mesas e os alunos foram convidados a deslocar-se delas e imaginar que se tratava de um museu (foi esta a indicação que lhes demos). À medida que iam observando, nós deixámos exposto um painel com os ODS, e os alunos deveriam colocar *post-its* com as suas interpretações pessoais correspondendo ao ODS que achavam que ali estava representado. Foi bastante difícil quebrar o gelo e iniciar uma interpretação mais refletida e criativa. Eu ia passando pelas mesas, comentando de forma descontraída para que os alunos se sentissem mais à vontade. Neste momento um dos professores aborda-me e diz-me que os alunos “de hoje em dia”, vão pelo mais simples e não são muito proativos. Como exemplo mostrou-me um *placard* de um outro concurso onde o objetivo era desenhar, no entanto o tema era a sustentabilidade. O prémio, monetário, era bastante significativo, no entanto o professor disse-me que ninguém participou. Uma aluna ouviu e acrescentou que o tema do ano passado era melhor. Quando a questioneei o porquê, respondeu-me “porque era mais fácil”. Quando passámos ao segundo momento recolhi os *post-its* e as imagens de cima da mesa, e ao ler o que estava escrito deparei-me com grande parte dos *post-its* ser apenas uma correspondência com o ODS, com poucas tentativas de refletir sobre o que estava expresso no postal ilustrado. Passámos para o segundo momento onde foi feita uma tentativa de *brainstorming* onde se sugeriu que os alunos pensassem numa frase para partilhar nas suas redes sociais sobre os grupos temáticos de ODS. Novamente, foi difícil captar a sua reflexão, mas eu selecionei um conjunto de frases que geraram maior discussão:

- 1) “Temos tantos exemplos bons noutros países, mas, neste, continuamos a precisar de dar relevância a outros assuntos em sala de aula (exemplo: como fazer o IRS, literacia financeira)” (contexto- ODS 4 Educação de Qualidade)
- 2) “Trabalho Igual, salário igual” (ODS 5 Igualdade de Género)

O tema da literacia financeira foi uma ponte valiosa para o terceiro momento do *workshop*, que foi inclusive o mais leve e dinâmico. Neste, explicámos aos alunos noções políticas, sobre a constituição da assembleia da república, os partidos presentes e como se refletem nas eleições. Os alunos, que quando confrontados com a o ODS 4- Educação de Qualidade, mostraram indignação com o programa, faziam, neste momento, bastantes perguntas e ouviam-se mais comentários, risos, traduzindo, descontração na sala. Quando pedimos para que escrevessem postais para a assembleia, notava-se uma grande motivação, sendo que os alunos ainda demoraram algum tempo a escrevê-los, mesmo quando advertidos para o término do *workshop*.

Anexo H: Entradas no Diário de Campo C- 4 de junho de 2024, Escola 1, período da tarde

O grupo da tarde foi bastante diferente, mais participativo e disposto à discussão. Depois de passar a folha de presença contei 26 alunos. Neste grupo de alunos do 3º ciclo, existiam participantes do projeto, inclusive uma vencedora. Quando fizemos a primeira pergunta “O que são os ODS”, fez-se silêncio, no entanto, quando perguntámos novamente dizendo “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” os alunos explicavam que sabiam o que eram, mas não conseguiam dar uma definição. Na parte da tarde do dia 4 de junho de 2024, numa escola alentejana, inverteu-se a ordem das atividades do *workshop* por puro esquecimento. Assim, começámos pelo *brainstorming* de ideias. Neste grupo as ideias fluíam mais facilmente, destacando-se um conjunto de alunos que participava múltiplas vezes. Destaco assim algumas frases que foram criadas e que convidaram uma reflexão:

- 1) “Pensa no futuro do nosso mundo. Ainda vais a tempo de mudar!” (ODS 3 Boa Saúde e Bem-Estar, e ODS 6 Água limpa e Saneamento)
- 2) O planeta não é o único com pouca saúde. Por favor, ajuda!” (ODS 3 Boa Saúde e Bem-estar)
- 3) “Os homens têm dinheiro para comprar uma casa, mas não têm tempo para a limpar. Seria importante as mulheres também terem dinheiro para tal” (ODS 5 Igualdade de Género)
- 4) “A guerra viola todos os ODS” (ODS 16 Paz, Justiça e Instituições Fortes)

A última frase foi particularmente interessante visto que mostrava um conhecimento amplo dos ODS para compreender que estão todos relacionados. Enquanto no grupo da manhã esta ideia teve de ser explicada, neste grupo esta noção já era compreendida previamente. Quando desafiados ao segundo momento (primeiro momento no grupo da manhã), face à escrita de *posts*, notou-se que os alunos não se limitavam a escrever simplesmente o ODS, mas sim a refleti-lo. Reparei igualmente que, como nos *postais* estava uma aluna daquela turma, havia uma tendência de dedicarem mais tempo àquela obra, refletindo mais. No entanto, após a reflexão de todos, só depois de dar espaço às reflexões individuais, se perguntou à aluna o significado da sua própria obra. Destacou-se igualmente que as reflexões feitas correspondiam ao motivo e intuito da autora. Quando o desafio da escrita de *postais* foi colocado, nomeadamente com um grupo que participou no projeto EAD-JIG 2.0, um grupo de alunas questionou-nos se em vez de escreverem poderiam fazê-lo, novamente, através de desenhos. Ao contrário de outros alunos em que a atividade foi entendida como um aborrecimento, pedindo para copiarem os *templates* que

ajudavam a construir o postal, este grupo de alunas mostrava-se bastante concentrado e entusiasmado com a atividade, ao optar por este mecanismo.

Anexo I: Entradas no Diário de Campo D- 6 de junho de 2024, Escola 2, período da tarde

No dia 6 de junho, iríamos dar um *workshop* a uma escola algarvia. Estávamos com um pouco de receio sobre se iríamos ter público visto que poucos dias antes nos tinham informado que da parte da manhã os alunos teriam uma visita de estudo. Sendo que seria a última semana de aulas, e o *workshop* não era obrigatório, calculámos que podíamos não ter muito público. Ao chegar à escola encontramos-nos com a professora responsável pelo acompanhamento de algumas das turmas que participaram no projeto, naquela escola. Ao ver colado na janela um dos desenhos vencedores, contido com menos elementos, aponto para o mesmo e comento com a professora que reconheço aquela obra. A professora clarifica que a aluna participou com aquele desenho, que agora observávamos, noutra concurso, tendo feito algumas modificações para o projeto EAD-JIG 2.0. Num tom de sussurro, comenta connosco que a aluna que o criou apresenta bastantes dificuldades sociais, em expressar-se e comunicar com os demais colegas. Refleti ainda que este projeto se enquadrava melhor na sua zona de conforto à expressão, sendo que a aluna desenvolvera muita facilidade criativa e utiliza esta ferramenta para se manifestar. Aquele comentário moveu-nos, visto que o desenho em particular dizia tanto e de forma tão direta. A professora tranquilizou-nos que falou com 6 turmas e que muitos alunos já tinham expressado a sua disponibilidade para o *workshop*. Achámos igualmente curioso que os trabalhos já estavam expostos na escola, e assim não foi necessário metê-los numa mesa. Encontrámo-nos com outro professor, da mesma escola, que participou, igualmente, com os seus alunos no projeto EAD-JIG 2.0.. Ao entregar a folha de presença contei 32 alunos, de 2º e 3º ciclo, todos eles participantes do projeto. A primeira tarefa foi, portanto, a correspondência aos ODS e reflexão dos postais ilustrados. Sendo que se encontravam novamente dois vencedores, notou-se uma tendência para a reflexão destes dois trabalhos. Quando questionei uma aluna por estar bastante tempo a escrever um *post-it* da sua colega, sem ela saber que eu tinha esta informação, ela respondeu “porque ela é cá da escola”. No segundo momento do *workshop*, onde se fez o *brainstorming* de ideias, notou-se uma diferença clara entre a participação dos alunos mais velhos (3º ciclo) e dos alunos mais novos (2º ciclo). Os alunos de 2º ciclo procuravam participar ativamente, com uma reflexão ponderada, já os alunos mais velhos estavam mais distraídos e tinham mais vergonha. No entanto no seguimento de uma das frases, que referia o ODS 2 “Fome Zero”, os alunos sentiram confiança para falar de um caso particular, de um sem abrigo da sua cidade, desmistificando a ideia de que estes temas só se aplicam noutros contextos. Os alunos discutiram a fome e a pobreza em Portugal com conhecimentos do seu contexto, o que resultou numa discussão mais produtiva e enriquecedora. Destaco assim as frases criadas neste momento do projeto:

- 1) “Precisamos de ajuda. Uns podem estar com fome, mas outros não dão importância” (ODS 2 Fome Zero)
- 2) “Todos têm direito aos mesmos direitos. Todos somos iguais” (ODS 10 Redução das Desigualdades)
- 3) “Acabar com as guerras, que causam situações de pobreza” (ODS 1 Erradicação da Pobreza, e ODS 16 Paz, Justiça e Instituições Fortes).

Uma situação interessante remete à primeira escola onde tinha sido analisada uma obra, tanto no período da manhã como no período da tarde, que apresenta uma sombra e uma pomba a agarrar esta sombra. No grupo da manhã (que não participou no projeto) o trabalho foi interpretado como o seio familiar, ou seja, a proximidade que os pais querem ter com o filho, não o deixando ir para longe. Já no grupo da tarde, interpretou-se como a liberdade que é retirada às crianças em contextos de guerra. Ora, nesta segunda escola, estava presente o autor desta obra, que nos explicou que a sua obra remetia mais às questões de paz e que todos deveriam ser “salvos” pela paz. Foi curioso ver a quantidade de interpretações que uma obra, aparentemente simples, pode ter. Quando o *workshop* de *advocacy* terminou, quer na escola os professores conversam connosco transmitindo-nos as suas frustrações. Abordam o facto de não entenderem o silêncio dos alunos quando questionados sobre os ODS sendo que a temática foi igualmente falada noutras disciplinas, como geografia ou cidadania. Inclusive na escola 2 os professores explicam-nos que os slides apresentados por nós no *workshop* de *advocacy* foram igualmente apresentados aos alunos antes de se elaborarem os desenhos do projeto, de forma a contextualizar os alunos.

Anexo J: Calendarização do Projeto EAD-JIG 2.0.



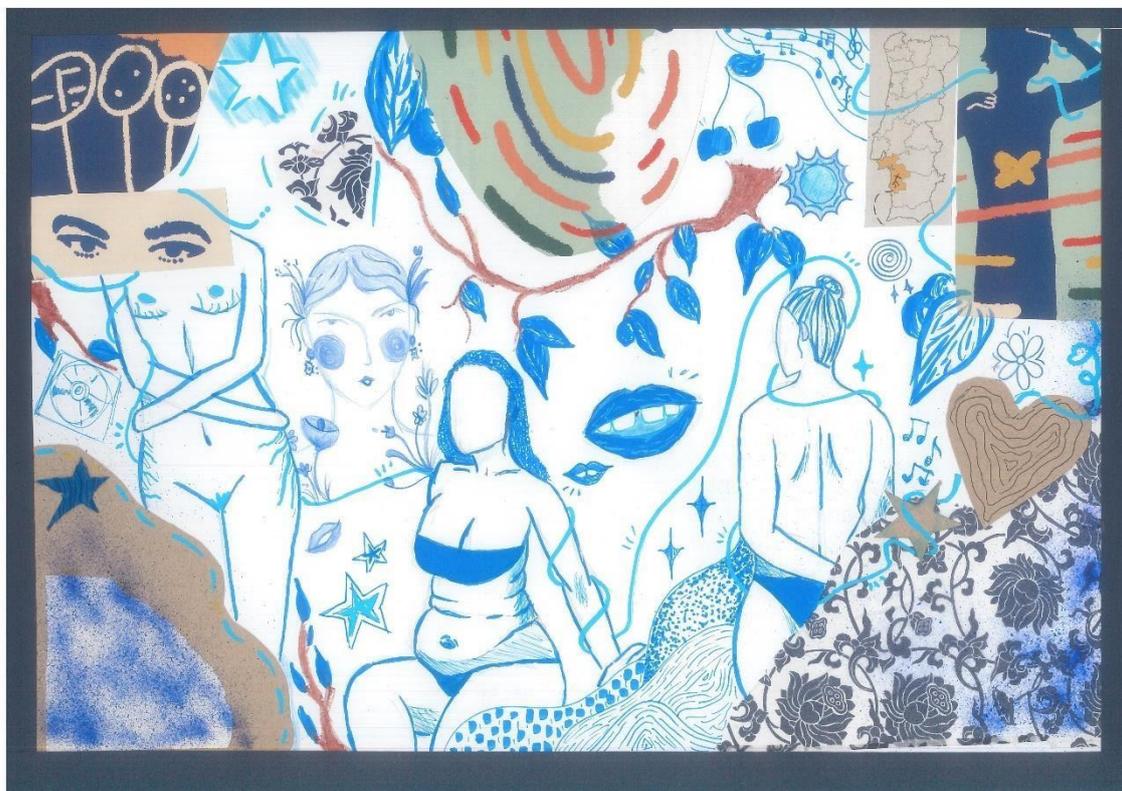
Anexo K: Workshop Momento A- Roll like a global Influencer



Anexo L: Resultado do Workshop Momento A- *Roll like a global Influencer*



Anexo M: Postal Ilustrado vencedor no projeto EAD-JIG 2.0, 3º ciclo.



Anexo N: Workshop de Advocacy- momento B: interpretação da arte visual



Anexo O: Workshop de Advocacy- momento C: resultados da interpretação de arte visual

